



Programa de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras

**LA GESTIÓN DE PROYECTOS (PROJECT MANAGEMENT) Y SU
IMPLEMENTACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN**

**Tesis Doctoral presentada por
MATCHA ABOMBO JOËL EMMANUEL**

2014



Programa de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras

**LA GESTIÓN DE PROYECTOS (PROJECT MANAGEMENT) Y SU
IMPLEMENTACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN**

**Tesis Doctoral presentada por
MATCHA ABOMBO JOËL EMMANUEL**

Directora:

Dra. Carmen Valero Garcés

Alcalá de Henares, Octubre [2014]

SUMMARY

In a globalized society like today's the fast pace of information exchange has ended up replacing the old paradigm on which the translator's work was based. The translator has therefore become a translation project manager whose job it is to meet the client's expectations.

This Doctoral Thesis aims to describe, explore and analyze the translation management training programs which are offered in Spanish universities, as well as their practical implementation in translation agencies.

The specific goals will attempt, firstly, to explore the connection between the Translation studies and the Project Management programs with a view to, secondly, show the processes involved in the translator's training. This training needs to meet the demands of translation agencies as well as those of the European Higher Education Area (EHEA).

We intend thereby to provide the graduate with guidelines to manage and develop their activity in the market. They may thus gain some field-specific knowledge of business and organizational concepts, which is imperative nowadays.

In addition, regarding the methodology used for the achievement of the overall objectives, this work takes as its starting point, in the first place, the analysis of the problematic object, as well as theoretical and practical considerations. Secondly, the conceptual and operational definition of the working hypothesis is performed.

The focus is not so much on determining which Translation Studies Theory is good or bad, but rather on finding the one that produces the best results for the success of translation management training programs.

Thirdly, statistical and descriptive methods have been used for a situational analysis of the teaching guides on Translation Project Management. In addition, interviews have been conducted with managers of translation agencies in the Region of Madrid. For this purpose a questionnaire including 34 questions was devised, starting from the idea that universities and the private sector (companies or organizations) should be closely linked.

Fourthly, the data sources have been applied using methodological triangulation. Primary and secondary data were used according to the principles of systemic constructivist thinking.

With respect to the overall goal of this study, its findings indicate that the hypotheses set out have allowed to underline the relevance of project management in Translation Studies and proved that it is the current translator the one who effectively manages the translation process. The translator is therefore not only an expert in languages, but must also plan, organize, implement and control their activity. In relation to the specific goals, the findings clearly show that translation agencies seek to hire those graduates trained in transversal competences and capable of coordinating projects with limited resources.

As for the application of the results obtained, the QCDQCPC (Who, When, Where, What, How, Why, How much) method and the recommendations provided are effective solutions seeking to improve the quality in translator training. Their contribution lies in that they provide the proper procedures for effective professional development. With a view to the future, it would be perhaps desirable to carry out a more encompassing study which yields results not subject to limitations of any kind.

RESUMEN

En una sociedad global como la de hoy, la gran rapidez de la información ha reemplazado al viejo paradigma del trabajo del traductor, convirtiéndolo en un gestor de proyectos de traducción para lograr las expectativas del cliente.

El objetivo general de esta Tesis Doctoral consiste en describir, explorar y analizar los estudios de gestión de proyectos de traducción ofertados en las universidades españolas, así como la práctica de la gestión de proyectos en las empresas de traducción e interpretación. Los objetivos específicos tratan, primeramente de unir los Estudios de Traducción y los de gestión de proyectos para, en segundo lugar, destacar los procesos que intervienen en la formación del traductor, a fin de cumplir con las exigencias de las empresas de traducción y con las del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se pretende con ello dar pautas al egresado para que gestione y desempeñe mejor la actividad en el mercado y también para que conozca convenientemente los conceptos empresariales y organizativos, lo cual es una necesidad imperiosa hoy día.

Asimismo, respecto a la metodología utilizada para la consecución de los objetivos generales, el presente trabajo toma como punto de arranque, en primer lugar el análisis del objeto problemático y las consideraciones teóricas y prácticas. En segundo lugar, se realiza la definición conceptual y operacional de las hipótesis del trabajo. Lo importante no era preguntarse qué teoría de los Estudios de Traducción es mala o buena, sino más bien cuál puede dar mejores resultados para el éxito de la formación en gestión de proyectos de traducción.

En tercer lugar, se utilizan métodos estadísticos y descriptivos que permiten realizar análisis situacionales de las guías docentes en gestión de proyectos de traducción, así como entrevistas a los ejecutivos de las empresas de Traducción e Interpretación de la Comunidad de Madrid. Para tal fin se ha confeccionado un cuestionario de 34 preguntas, partiendo de la idea de que las universidades y el sector privado (las empresas u organizaciones) deben estar íntimamente ligados. Y en cuarto lugar, se aplican asimismo las fuentes de datos con triangulación metodológica, utilizándose datos primarios y secundarios, de acuerdo con las grandes líneas del enfoque sistémico en la corriente constructivista.

Respecto al objetivo general del presente trabajo, los resultados obtenidos indican que las hipótesis que se plantearon permiten destacar la pertinencia de la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción, mostrando además que el traductor actual gestiona el proceso de traducción, por lo cual ya no es sólo un experto en lenguas, sino que ha de saber también planificar, organizar, ejecutar y controlar su actividad. En relación a los objetivos específicos, los resultados indican que las empresas de traducción buscan contratar a aquellos egresados dotados de una buena preparación en las competencias transversales y capaces de coordinar los proyectos con los recursos limitados.

En cuanto a la aplicación de los resultados obtenidos, el procedimiento QCDQCPC (Quién, Cuándo, Dónde, Qué, Cómo, Por qué, Cuánto) y las recomendaciones aportadas son respuestas efectivas que persiguen la mejora de la calidad en la formación del traductor, y contribuyen a la misma, pues proporcionan los procedimientos adecuados para el desarrollo profesional eficaz. Con miras al futuro, sería quizá deseable realizar un estudio más amplio para obtener unos resultados que se pudieran inferir sin limitaciones de ningún tipo.

INDICE DEL CONTENIDO

	Página
I INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.1.1. Antecedentes.....	5
1.1.2. Relación entre las universidades y las empresas.....	15
1.1.3. Examen de la formación del traductor.....	19
1.1.4. Cambio de paradigma en la formación del traductor.....	24
1.1.4.1. De la situación actual hacia una situación óptima...	32
1.1.4.2. Apuestas de la formación del traductor.....	38
1.2. Hipótesis que se plantean en la Tesis.....	41
1.3. Objetivos generales y específicos.....	42
1.4. Metodología de la investigación.....	44
1.4.1. Enfoque y alcance de la investigación.....	51
1.4.2. Principios que guían el análisis.....	52
1.5. Estructura de la Tesis.....	52
1.5.1. Breves notas bibliográficas.....	54
1.6. Conclusión.....	55
 II. MARCO TEÓRICO	
LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN	
2.1. Introducción.....	58
2.2. Definiciones y conceptos en los Estudios de Traducción.....	64
2.2.1. Breve revisión histórica.....	64
2.2.2. ¿Qué es la traducción?.....	67
2.2.3. ¿Qué hacen los Estudios de Traducción?.....	74
2.2.3.1. Funciones y apuestas de la traducción.....	77
2.2.4. La evolución de los Estudios de Traducción.....	81
2.2.4.1. La traducción en nuestros días: ¿Qué ha cambiado?	87
2.3. La traducción una actividad plural, polimorfa y multidimensional....	91
2.3.1. La dimensión interdisciplinar.....	94
2.3.2. La complejidad de los Estudios de Traducción.....	97
2.4. La profesión del traductor y su ética.....	102
2.4.1. La definición de la profesión del traductor.....	102
2.4.2. ¿Qué es un buen traductor?.....	105
2.4.3. La concepción de la profesión en los programas Universitarios.....	110
2.4.4. El nuevo contexto de trabajo del traductor.....	115
2.5. Los grandes ejes teóricos de los Estudios de Traducción.....	118
2.5.1. Concepto de equivalencia.....	120
2.5.2. Concepto de unidad.....	124
2.5.3. Concepto de comunicación intercultural.....	127
2.5.4. Concepto de la lingüística del texto.....	130
2.6. La integración de los conceptos en los Estudios de Traducción.....	134
2.6.1. La polivalencia del traductor.....	137
2.6.2. La tecnología de información y de comunicación (TIC).....	140
2.6.3. El cliente y su satisfacción en los Estudios de Traducción.....	146
2.6.4. Las variables troncales: plazos, costes y calidad.....	151

2.7.	Los proveedores de servicios de traducción.....	160
2.7.1.	Conceptos y definiciones.....	160
2.7.2.	Características de los proveedores.....	162
2.8	Las normas de calidad en la traducción: EN-15038, ISO, LISA.....	164
2.9.	Conclusión.....	170

III. LA COMPETENCIA TRADUCTORA

3.1.	Introducción.....	172
3.2.	Definición de la competencia traductora.....	173
3.2.1.	La construcción de una competencia.....	179
3.3.	Los pilares o principios que guían la formación por competencias....	184
3.4.	Elementos ideológicos e históricos que influyen en la competencia.....	187
3.4.1.	La sociedad del conocimiento.....	188
3.4.2.	El movimiento de la calidad.....	191
3.4.3.	El capital humano.....	193
3.5.	Las competencias: en torno de la Convergencia al EEES.....	195
3.5.1.	Hacia un concepto integrador de la competencia del traductor.....	197
3.5.2.	Características del concepto integrador de las competencias....	201
3.5.3.	Categorías de la competencia traductora.....	203
3.5.4.	Competencias genéricas y específicas del traductor.....	209
3.6.	Modelos de la competencia traductora.....	214
3.6.1.	Modelo de Hurtado y el grupo PACTE.....	214
3.6.2.	Modelo de la DGT-EMT.....	216
3.6.3.	Modelo de Gouadec.....	219
3.6.4.	Modelo de Kelly.....	222
3.7.	Evaluación de la competencia traductora.....	224
3.8.	Conclusión.....	228

IV. LA COMPETENCIA EN LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN

4.1.	Introducción.....	237
4.2.	La competencia en la planificación del proyecto.....	242
4.2.1.	¿Por qué planificar un proyecto de traducción?.....	243
4.2.2.	El ciclo de planificación del proyecto.....	246
4.2.3.	Los procesos de planificación.....	249
4.2.4.	Las fases de un proyecto de traducción.....	252
4.2.5.	El plan de comunicación, de gestión de riesgos, de calidad y recursos.....	257
4.3.	Competencia en la organización del proyecto.....	260
4.3.1.	Desarrollo de un equipo de trabajo y resolución de problemas.....	263
4.3.2.	Distribución de las responsabilidades.....	266
4.3.3.	Estructura de coordinación y las interacciones entre	

procesos.....	268
4.3.4. Ordenación de las actividades del proyecto.....	271
4.3.5. Estimación de la duración del proyecto.....	276
4.3.6. Estimación de costes del proyecto.....	278
4.4. La competencia en la ejecución del proyecto.....	282
4.4.1. Proyectos y recursos humanos.....	282
4.4.2. Los recursos del proyecto y el conflicto.....	285
4.4.3. Los recursos humanos y la comunicación.....	287
4.4.4. Los recursos del proyecto y el cambio.....	290
4.5. La competencia en el seguimiento y control del proyecto.....	292
4.5.1. La identificación de las variables de control.....	294
4.5.2. El seguimiento del progreso y de costes.....	296
4.5.3. El control de los cambios en el proyecto.....	299
4.5.4. Las herramientas de control y sistema de seguimiento.....	301
4.6. Conclusión.....	304
 V. LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN	
5.1. Introducción.....	308
5.2. La aplicación de la gestión de proyectos.....	309
5.2.1. Origen y significado del término proyecto.....	313
5.2.2. Definición de la gestión de proyectos.....	319
5.2.3. Importancia de la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción.....	323
5.2.3.1. La gestión de las interfaces del proyecto.....	325
5.2.3.2. El sistema de información en la gestión de proyectos.....	329
5.2.4. El papel del gestor de proyectos.....	334
5.2.4.1. La administración de contratos.....	340
5.3. La metodología en la gestión de proyectos.....	342
5.3.1. La metodología PMBOK, PRINCE2.....	345
5.4. El ciclo de vida del proyecto.....	349
5.5. Los riesgos en la gestión de proyectos de traducción.....	355
5.5.1. Definición de riesgos.....	356
5.5.2. Clasificación de riesgos.....	360
5.5.3. Evaluación de riesgos y su impacto.....	362
5.5.4. Tratamiento de riesgos.....	365
5.6. Los factores o variables de éxito en la gestión de proyectos.....	366
5.6.1. Predicción del éxito del proyecto.....	369
5.6.2. Factores de éxito del proyecto.....	370
5.6.3. Lecciones aprendidas.....	371
5.7. Conclusión.....	374

MARCO PRÁCTICO

VI. APLICACIÓN DE LA GESTIÓN DE PROYECTOS EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

	Página
6.1. Introducción.....	380
6.2. Finalidad y características de una guía docente.....	383
6.2.1. Finalidad de una guía docente.....	383
6.2.2. Característica de una guía docente.....	383
6.3. Descripción de las guías docentes en la gestión de proyectos de traducción.....	394
6.4. Análisis de las guías docentes.....	408
6.4.1. Resultados de los análisis plasmados en una matriz DAFO (Oportunidades-Amenazas y Fortalezas-Debilidades).....	418
6.4.2. Constataciones a los resultados obtenidos.....	431
6.5. Conclusión.....	433

VII. APLICACIÓN DE LA GESTIÓN DE PROYECTOS EN LAS EMPRESAS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

7.1. Introducción.....	437
7.2. Instrumentos de recogida de datos.....	440
7.3. Tratamiento de datos.....	443
7.4. Definición conceptual y operacional de las hipótesis del estudio.....	445
7.4.1. La fiabilidad de los variables o constructos.....	453
7.4.2. Las medias y desviación estándar de las variables del estudio.....	455
7.4.3. La distribución de las frecuencias absolutas y acumuladas.....	458
7.5. Descripción y análisis de las encuestas.....	467
7.6. Conclusión.....	494

BIBLIOGRAFÍA	508
---------------------------	-----

ANEXO A: Copia de laPropuesta de una guía docente en gestión de proyectos de Traducción e Interpretación

ANEXO B: Copiadeestadísticas de los resultados

ANEXO C: Copia de lacarta de presentación en las empresas
Copia del cuestionario

INDICE DE TABLAS

✓ Capítulo 1

- Tabla 1.1.1. El desarrollo Normativo del proceso de Convergencia
- Tabla 1.1.2. Los centros universitarios en España
- Tabla 1.1.3. El nivel de competencias y contribución a la carrera profesional
- Tabla 1.1.4. Los sesgos en la formación del traductor
- Tabla 1.1.5. El cambio de paradigma en la universidad
- Tabla 1.1.6. El esquema de análisis de la investigación

✓ Capítulo 2

- Tabla 2.1.1. El primer ciclo de los estudios de traducción
- Tabla 2.1.2. El segundo ciclo de los estudios de traducción
- Tabla 2.1.3. El paradigma multidimensional en la formación del traductor
- Tabla 2.1.4. Las herramientas básicas de formación del traductor
- Tabla 2.1.5. Los parámetros prioritarios
- Tabla 2.1.6. Las herramientas en la estimación de costes
- Tabla 2.1.7. Las herramientas en la estimación de costes según el PMBOK
- Tabla 2.1.8. Las herramientas de estimación de las variables troncales (calidad, plazo, coste)
- Tabla 2.1.9. Las herramientas de control de las variables troncales (calidad, plazo, coste).

✓ Capítulo 3

- Tabla 3.1.1. La definición del término competencia
- Tabla 3.1.2. Las variables en la construcción de una competencia
- Tabla 3.1.3. La estructura de las escalas de niveles de competencias
- Tabla 3.1.4. Los principios que guían la formación por competencia
- Tabla 3.1.5. Las categorías de competencia en la formación
- Tabla 3.1.6. Las competencias genéricas y/o transversales
- Tabla 3.1.7. Las competencias específicas

✓ Capítulo 4

- Tabla 4.1.1. Los elementos de conocimientos de un gestor de proyectos
- Tabla 4.1.2. Las estrategias de acción para instalar un equipo de trabajo
- Tabla 4.1.3. Los variables de control
- Tabla 4.1.4. Las herramientas en gestión de proyectos de traducción

✓ Capítulo 5

- Tabla 5.1.1. El resumen del papel del gestor de proyectos
- Tabla 5.1.2. Las etapas de análisis de proyectos
- Tabla 5.1.3. La clasificación de riesgos de proyectos
- Tabla 5.1.4. Los instrumentos de evaluación de riesgos
- Tabla 5.1.5. Los objetivos prioritarios según las fases del proyecto

✓ Capítulo 6

- Tabla 6.4.1. La presencia de la gestión de proyectos y valor en créditos
- Tabla 6.4.2. La aplicación de la gestión de proyectos por competencias
- Tabla 6.4.3. La aplicación de los conocimientos de la gestión de proyectos
- Tabla 6.4.4. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAH
- Tabla 6.4.5. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAB
- Tabla 6.4.6. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAM
- Tabla 6.4.7. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UCM
- Tabla 6.4.8. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UPC
- Tabla 6.4.9. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UEM
- Tabla 6.4.10. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UJ1
- Tabla 6.4.11. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UGR

- Tabla 6.4.12. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UOC
 Tabla 6.4.13. El matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la USAL
 Tabla 6.4.14. La prevalencia de los puntos flacos y amenazas
 Tabla 6.4.15. La guía docente de gestión de proyectos: una comparación entre la situación actual e ideal

✓ Capítulo 7

- Tabla 7.1.1. El tipo y número de preguntas del estudio
 Tabla 7.1.2. La definición conceptual y operacional del Hi1
 Tabla 7.1.3. La definición conceptual y operacional del Hi2
 Tabla 7.1.4. La definición conceptual y operacional del Hi3
 Tabla 7.1.5. La definición conceptual y operacional del Hi4
 Tabla 7.1.6. La definición conceptual y operacional del Hi5
 Tabla 7.1.7. La definición conceptual y operacional del Hi6
 Tabla 7.1.8. La definición de las variables del estudio
 Tabla 7.1.9. La codificación de las variables del estudio
 Tabla 7.1.10. Las relaciones de medición de las variables con las preguntas del estudio
 Tabla 7.1.11. El indicador Alfa de Cronbach del estudio de las variables
 Tabla 7.1.12. La media y desviación estándar de las variables del estudio
 Tabla 7.1.13. Las frecuencias de las variables PEM
 Tabla 7.1.14. Las frecuencias de las variables EXE
 Tabla 7.1.15. Las frecuencias de las variables CAM
 Tabla 7.1.16. Las frecuencias de las variables NET
 Tabla 7.1.17. Las frecuencias de las variables TIE
 Tabla 7.1.18. Las frecuencias de las variables APR
 Tabla 7.1.19. Las frecuencias de las variables ALD
 Tabla 7.1.20. Las frecuencias de las variables BAC
 Tabla 7.1.21. Las frecuencias de las variables SUR
 Tabla 7.1.22. Las frecuencias de las variables APRO
 Tabla 7.1.23. Las frecuencias de las variables EEF
 Tabla 7.1.24. Las frecuencias de las variables BES
 Tabla 7.1.25. Las frecuencias de las variables ADA
 Tabla 7.1.26. Las frecuencias de las variables MPE
 Tabla 7.1.27. Las frecuencias de las variables EMG
 Tabla 7.1.28. Las frecuencias de las variables MEV

INDICE DE ILUSTRACIONES

✓ Capítulo 1

- Figura 1.1.1. Concepción de los Estudios de Traducción
 Figura 1.1.2. Cambio de paradigma en la universidad y de la sociedad del conocimiento
 Figura 1.1.3. Mapa de las nuevas universidades
 Figura 1.1.4. Vías y campos de acciones del equipo pedagógico
 Figura 1.1.5. Mapa conceptual de los objetivos y del diseño de la investigación

✓ Capítulo 2

- Figura 2.1.1. Estructura del sistema universitaria español
 Figura 2.1.2. Efectos de la traducción en la sociedad
 Figura 2.1.3. Sistema interdisciplinar
 Figura 2.1.4. Tipos de procesos en los estudios de traducción
 Figura 2.1.5. La concepción de la enseñanza-aprendizaje por competencias
 Figura 2.1.6. La unidad de la traducción
 Figura 2.1.7. Criterios para determinar secuencia de palabras
 Figura 2.1.8. El perfil profesional y formación por competencias
 Figura 2.1.9. Los procesos del diseño de un programa en los Estudios de

Traducción

Figura 2.1.10. Un modelo en la satisfacción de los estudiantes

Figura 2.1.11. El equilibrio de coste de calidad y de la mala calidad

✓ Capítulo 3

Figura 3.1.1. Elementos claves del aprendizaje para lograr una acción

Figura 3.1.2. Estrategia de aprendizaje

Figura 3.1.3. Fases del diseño curricular por competencias y del pensamiento sistémico

Figura 3.1.4. Pilares y/o principios de la formación por competencias

Figura 3.1.5. Movimientos de la calidad

Figura 3.1.6. Cambios asociados a convergencia europea

Figura 3.1.7. Diseño curricular por competencias

Figura 3.1.8. Componentes de la competencia experta en los Estudios de Traducción

Figura 3.1.9. El *curriculum* desde un enfoque complejo

Figura 3.1.10. La competencia traductora

Figura 3.1.11. Los 3 procesos de distinto nivel

Figura 3.1.12. La jerarquía de la competencia

✓ Capítulo 4

Figura 4.1.1. Los grupos de procesos en la gestión de proyectos

Figura 4.1.2. Las competencias de un gestor de proyectos

Figura 4.1.3. El ciclo de planificación de proyectos

Figura 4.1.4. Los elementos fundamentales del proeceso de planificación de proyectos

Figura 4.1.5. Las etapas de un proyecto de traducción

Figura 4.1.6. La gestión de las comunicaciones en el proyecto

Figura 4.1.7. La representación del proyecto con la ayuda de una Red

Figura 4.1.8. La construcción de una EDT

Figura 4.1.9. La dimensión personal del gestor de proyectos

Figura 4.1.10. El modelo de gestión de recursos del proyecto

Figura 4.1.11. Las características de un control efectivo en el proyecto

Figura 4.1.12. El diagrama de GANTT

✓ Capítulo 5

Figura 5.1.1. Plan de análisis del alcance del proyecto

Figura 5.1.2. El triángulo: calidad-coste-plazo

Figura 5.1.3. Los componentes del proyecto

Figura 5.1.4. El sistema de producción

Figura 5.1.5. La modelización de interfaces

Figura 5.1.6. La diferencia entre datos e información

Figura 5.1.7. Las funciones del sistema de información del proyecto

Figura 5.1.8. El gestor de proyectos: un cruce de caminos

Figura 5.1.9. Los componentes del plan de gestión de proyectos

Figura 5.1.10. El ciclo de vida de un proyecto de traducción

Figura 5.1.11. El ciclo de vida de un proyecto genérico

Figura 5.1.12. Fases del ciclo de vida del proyecto

Figura 5.1.13. El proceso estructurado en la gestión de riesgos

Figura 5.1.14. La naturaleza del riesgo en el ciclo de vida del proyecto

Figura 5.1.15. Evaluación de riesgos

Figura 5.1.16. El sistema de evaluación de riesgos del proyecto

Figura 5.1.17. Factores de éxito de proyectos

✓ Capítulo 6

Figura 6.1.1. Evaluación de la aplicación de los conceptos de gestión de proyectos.

✓ Capítulo 7

Figura 7.1.1. Clasificación del diseño del estudio.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ADA	Adquisición de autonomía
ALD	Alta dispersión
AoA	Red de representación de un proyecto
APR	Aproximación
APRO	Analizar proceso
BAC	Bajo confiabilidad
BES	Base epistemológica socio-constructivista y humanista
CAM	Introducir cambio en la formación del traductor
CBA	Coste-beneficio
cM	Escenario realista
cO	Escenario optimista
cP	Escenario pesimista
Cont...	Continuación
CPM	CriticalPathMethod
DeSeCo	Definition and selection of competences (proyecto de la OCDE sobre definición y selección de competencias)
DH	Duración temprana
Di	Duración de ejecución
DNA	Disminución del número de alumnos
DT	Duración tardía
Dur	Duración
EEF	Eficiente y efectiva
Ej.	Ejemplo
EMG	Estudiantes mejor formados en la gestión de una actividad traductora
EXE	Exigencias de las empresas
FT	Fin tardío
GANTT	Herramienta para modelar la planificación de actividad proyecto
Hi	Hipótesis
I	Tarea o actividad
I-D	Investigación y Desarrollo
IPMA	International Project Management Association
IT	Informationtechnology
(K)	Logaritmo
Log N	Logaritmo del nivel de complejidad
MEV	Mejor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad
MPE	Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje
Ms.	Microsoft office
(N)	Nivel de complejidad
NET	Necesidades de las empresas de traducción e interpretación
ONGS	Organizaciones no Gubernamental
P	Pregunta
PP	Preguntas
PIB	Producto Interior Bruto
PMBOK	Project Management Body of Knowledge
PMI	Project Management Institute

PEM	Previsible evolución del mercado
PERT	Herramienta de cálculo y representación visual
PRINCE2	Metodología de gestión de proyectos
SUR	Suficientes respuestas
Ti	Tan pronto como sea posible
TI	Traducción e Interpretación
TIE	Trabajo Integral del estudiante
UNIV	Universidad
Vd.	Véase
%	Porcentaje
+	Sumar
/	Dividir
X	Multiplicar
=	Igual

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

Ya nadie se atreve a cuestionar la relevancia de los Estudios de Traducción en el mundo de hoy, pues entendida ésta en su doble vertiente escrita y oral, se ha convertido en una profesión indispensable para la comunicación y las relaciones entre los pueblos. Representa una industria muy importante a nivel económico con una tasa altísima de crecimiento anual, entre el 5 y el 7,5%, y un mercado previsto de 38.900.000 millones de dólares en el 2014 (OCDE, 2012:22). Estas cifras demuestran que vivimos en una sociedad cada vez más globalizada en la cual la tecnología se transforma diariamente y, el contacto inmediato con el mundo entero y la gran rapidez de la comunicación han cambiado el viejo paradigma del traductor. Si bien hace unos años los diccionarios enciclopédicos y una buena máquina de escribir constituían las herramientas básicas de un traductor, en la actualidad el ordenador, ha pasado a ocupar ese puesto, ampliándose el número de posibles tareas de manera exponencial, así, la actividad traductora se lleva a cabo en un entorno altamente tecnificado, por lo que es condición *sine qua non* que el traductor domine las técnicas fundamentales de su trabajo diario.

En la actualidad, varias investigaciones y publicaciones, como por ejemplo la Agencia Nacional Sócrates (2007-2013), ANECA (2012), revelan que las universidades europeas se enfrentan a importantes procesos de cambio, en algunas ocasiones generados por factores endógenos, pero en la mayoría de los casos originados por la fuerte influencia de elementos exógenos debidos a los procesos de globalización, por la sociedad del conocimiento y por las políticas públicas impulsadas por los estados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), todo lo cual obliga a las universidades a responder a múltiples y crecientes demandas o desafíos de los diferentes grupos de interés con los cuales interactúan, y uno de esos desafíos se relaciona con la creciente necesidad de las universidades por demostrar que efectivamente su funcionamiento y razón de ser se encuentran orientados plenamente a colaborar en la resolución de las necesidades y problemáticas existentes en la sociedad que las rodea, y que, por lo tanto, las decisiones y acciones que se implementan en la ejecución de sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión se ajustan plenamente a dicha deseabilidad.

Ahora bien, la tesis más ampliamente defendida versa sobre la gestión eficiente de una actividad traductora, con una mirada sistémica y global sobre el quehacer del traductor en el mercado laboral. Varios autores contemporáneos apoyan la idea de que un buen traductor puede ser maestro de todos los recursos tecnológicos a su alcance y, al mismo tiempo, usar su conocimiento de la lengua

y de la cultura para manejar estos recursos y así producir una obra de calidad. Si la investigación en los Estudios de Traducción se ha preocupado en primer lugar de la teoría, al considerarse entonces como objeto de estudio en sí misma, la formación del traductor, poco a poco ha ido haciéndose un hueco, y constituye hoy por hoy un ámbito reconocido de investigación. Sin embargo, hay que admitir que en la actualidad, la investigación sobre la formación se centra principalmente en cuestiones lingüísticas particulares y de comunicación intercultural. Ladmiral (2010:206) piensa que la polisemia de los Estudios de Traducción parece generar malentendidos que no son meramente intelectuales, y la comprensión de la naturaleza de los Estudios de Traducción es inversamente proporcional al conocimiento que se tiene de la realidad traductora.

En resumen, la cuestión del objeto de la formación parece simple: se trata de formar a los mejores traductores posibles; que sean no sólo excelentes en sus lenguas de trabajo, sino que además estén formados en el conjunto de competencias que configuran la disciplina (DGT, 2012:36). Por supuesto que es necesario el aprendizaje de la terminología, pero no basta con saber servirse de los términos (DGT, 2012:36). Al mismo tiempo el incremento de las necesidades de la traducción va acompañado de una disminución, al menos relativa, de la necesidad de competencias de altos objetivos. Ahora bien, como mencionan diferentes autores contemporáneos en sus estudios, la ampliación de las relaciones internacionales, de los intercambios económicos y de las relaciones culturales ha acrecentado considerablemente la necesidad de servicios de traducción, que corre pareja a la diversificación de su campo de aplicación, ya se trate de ámbitos nuevos (ámbito informático, por ejemplo) como de ámbitos para los cuales tales necesidades no se habían detectado hasta el momento. Por otra parte, se observa que los datos sobre la gestión de una actividad traductora son escasos, pues no existen suficientes estudios sistemáticos desde la perspectiva pedagógica objeto de esta tesis, ni que asocien los conceptos del alumnado o la experiencia pedagógica. Es cierto que las relaciones internacionales y la movilización transfronteriza en todos los ámbitos se han incrementado en los últimos años, y ello no sólo en el contexto de la Unión Europea, sino también a escala mundial, creándose así tanto nuevas formas de relación entre docentes, estudiantes, como nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

Varios autores, como Gouadec (2008:28-30) consideran que la gestión de proyectos (*project management*, en inglés) es uno de los ámbitos clave en el desarrollo de los Estudios de Traducción. Menciona Arevalillo (2007:108) que esta “es el eje central de la actividad de traductora”. De ahí que se le dé tanta importancia hoy en día al trabajo de equipo y a la coordinación de los recursos (humanos y materiales), pues salvo en contadas excepciones, el traductor ya no trabaja solo, sino que forma

parte de un proyecto, lo cual cambia las necesidades de formación. Dicho cambio está provocado por las nuevas responsabilidades que tiene que asumir el traductor, y se habla de un proceso complejo. El modelo de cliente que contrata directamente al traductor, le entrega los documentos que debe traducir y los vuelve a recoger, se ha sustituido por otro que empieza con la labor de los comerciales para captar clientes, y que debe también producir, traducir y controlar la calidad y la entrega, entre otras muchas otras funciones; por otro lado, ha de ser un traductor quien lidere todo este proceso (Gouadec, 2007^a:67-75).

La Tesis Doctoral presente es de gran interés en los Estudios de Traducción porque, hasta ahora, se han planteado pocos estudios sobre la cuestión, tal y como demuestran tanto las investigaciones empíricas como las publicaciones. De hecho, como se tiene generalmente conciencia de la importancia de las lenguas extranjeras, se tiende a creer que quienes poseen un conocimiento profundo de una lengua extranjera pueden traducir de modo automático o realizar con efectividad una actividad traductora (Ladmiral, 2010:206). Es la idea de que traducir no es un verdadero trabajo científico. En efecto, los comportamientos actuales de demanda o, mejor aún, de no demanda de traducción muestran que la profesionalidad estaba muy valorada y parecía inaccesible. Tal dominio de las lenguas extranjeras, expandido, hace que la profesionalidad del traductor se diluya en todas las formas de profesionalidad lingüística (2010:206). Además del desconocimiento de los neófitos, existen igualmente todas las aproximaciones y dudas propias del cliente mal informado, cuyo juicio puede resultar falso, debido a que las costumbres suelen prevalecer sobre los hechos.

En España, desde la aprobación de los primeros planes de estudios de licenciatura en la traducción en 1990, la oferta se ha duplicado. Hoy son más de veinte las facultades que preparan para este título, como se apreciará más adelante. Aunque lo significativo no es tanto el alto número cuanto la rapidez con que han aparecido. Además, los cambios sociales suscitados en las últimas tres décadas han provocado una masificación de la educación superior, que se ha traducido en una importante diversificación del perfil de las personas que ingresan en las instituciones de educación superior, quedando atrás la exclusividad para acceder a la universidad que poseían las élites socio-económicamente mejor posicionadas. El nuevo ámbito se ha desplazado hacia los jóvenes de las clases sociales media y baja, personas de mediana edad e incluso jubilados, personas discapacitadas e inmigrantes, que también hacen que el comportamiento socialmente responsable de las universidades frente a este cambio se transforme en un elemento clave. En este trabajo, es conveniente adoptar un método sistémico y global que, por un lado, integre los conceptos de traducción, de la formación y de gestión con miras a elaborar el trabajo de reflexión, y por otro,

ponga de relieve la formación en su conjunto como un sistema integrado o una red de competencias en interacción. Desde tal óptica, la idea de hacer una Tesis sobre la formación del traductor nació primero de las reflexiones de la triple práctica de formador, traductor y gerente. En segundo lugar, buscando la respuesta a las hipótesis apoyándose en la formación pedagógica, y en la experiencia como docentes. Se plantea la pregunta sobre cuál será la forma más eficiente y efectiva de concebir y organizar la formación en gestión de proyectos, en función de los objetivos y competencias que se pretende alcanzar. En otras palabras, la mayor preocupación es la de determinar cómo, en estos primeros años del siglo XXI, se puede optimizar la formación en la gestión de proyectos de traducción, con qué modelo y con qué herramientas.

Según la DGT (2011-2013) en su proyecto *Optimale*¹ (*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*), el aprendizaje de la traducción se basa en diferentes tipos de conocimientos o de “saber hacer”: el conocimiento lingüístico, las herramientas informáticas, la gestión de recursos, la confección de un presupuesto, entre otros, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas del cliente. Parece oportuno recordar aquí que la formación universitaria se responsabiliza al mismo tiempo de la formación general y de la formación profesional. Un problema importante es la organización y cohesión de los elementos que la constituyen: los docentes se preguntan cuál será la manera de concebir (en el momento de elaborar un programa) o de redefinir (en el momento de rehacer el programa) los conocimientos a impartir, así como la manera de estructurar o reestructurar la organización de tales conocimientos y de mejorar las condiciones y medios para transmitirlos.

Así pues, este trabajo se basa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretamente en el ámbito de la formación del traductor. Por consiguiente, destaca Mínguez (2009:3) que las universidades deben ser un motor para el avance del conocimiento y del desarrollo económico y social del país, tal y como se demanda en la mencionada Ley Orgánica. Está claro que todos los cambios son difíciles, y este en concreto supone además un cambio importante de mentalidad; el futuro graduado debe conocer a fondo lo que se le va a exigir como profesional una vez terminados sus estudios. Hay que tener en cuenta igualmente que la Unión Europea es el resultado de un proceso de integración económica, política y social de los países miembros que la configuran y que la educación en Europa se contempla como uno de los pilares clave de la construcción Europea. La declaración de Bolonia se rige por unos objetivos principales que son, por

¹ Proyecto Optimale: <http://www.prevajalstvo.net/optimale>

un lado, la adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones, y por otro, la adopción de un sistema basado en tres ciclos y en el establecimiento del sistema de créditos europeos (ECTS) y, para terminar, en la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad recíproca en la dimensión Europea. “El modelo de competencias, que se configura como uno de los principales ejes metodológicos de la reforma Europea, es el que ilustra el cambio de paradigma”, tal y como menciona Morón (2009:79-81). Por lo tanto, el diseño de un plan de estudios debe reflejar más elementos que la mera descripción de contenidos formativos (MEC, 2006:4). En el plan de estudios, las competencias se entienden como “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, entre otras), actitudes y valores que capacitan a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas” (MEC 2006:6).

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Antecedentes

Los Estudios de Traducción, cuyos inicios se pueden atribuir a la leyenda bíblica de la torre de Babel, son una realidad, a pesar de las complicaciones y las dudas que se les asocian por la naturaleza de los elementos implicados: la lengua, la cultura, la organización, la innovación y el traductor. Asimismo, la continua formulación de las teorías de la traducción demuestra que los seres humanos aún no hemos satisfecho el deseo de obtener traducciones perfectas, y que, por ello, se necesita que se lleven a cabo más investigaciones. Casi nadie discute, hoy día, que ha habido cierta reflexión sobre el complejo arte de la actividad traductora. Las escuelas dedicadas a esta disciplina han proliferado y en sus clases se hizo rápidamente evidente la necesidad de crear una metodología que no se perdiera en abstracciones y que incluyera unos fundamentos o principios generales para llevar a la práctica la formación en los estudios de traducción. Se ha manifestado una gran variedad terminológica a la hora de denominar esta disciplina. Varios autores contemporáneos, como Pym (2012^a:10-12), Hurtado Albir (2008:20) y Gouadec (2007^a:74) se muestran partidarios de estudios sobre la traducción para dar cobertura a todas las disciplinas.

Adicionalmente, la OCDE (2012:22) considera que las necesidades del mercado de trabajo evolucionan rápidamente, que el mundo del siglo XXI no se parece en nada al del XIX, y que la refundición total de los programas de enseñanza no ha hecho sino tardar demasiado; estos han sido retocados, aunque no en profundidad, para provecho del conocimiento y de las diferentes competencias. Hoy en día se observa que la economía se basa en la perspectiva global, por lo tanto

los estudiantes necesitan, como futuros traductores, competir y colaborar con el mundo en el mercado global. Resumiendo, un plan de estudios debe seguir en esta dirección, dando su apoyo a los componentes del aprendizaje, caracterizado como un aprendizaje activo, con la participación en grupos, la interacción y la retroalimentación frecuente, así como con la conexión con los expertos en la materia. Basándose en este hecho, Kelly (2005^a:13) hace reflexionar cuando subraya que “aprender a traducir significa adquirir conocimientos, competencias, técnicas y estrategias²”. Otro elemento destacado por la autora (2005a:13) es que: In order for translation students to receive appropriate education, technology has to be integrated into the translation training programs in one way or another. Technology is a versatile and valuable tool for teaching and learning and becoming a way of life. And plays a huge role in the existence of human kind in the 21st century. It has become an integral part of society, so it is necessary to integrate its use in education in a variety of ways.

Sin duda, Kelly (2005^a:13) lleva a la reflexión al estipular que los estudiantes deben recibir una formación apropiada, que las nuevas tecnologías tienen que integrarse en los cursos de capacitación de una gran variedad de maneras y que la tecnología es una herramienta que forma parte de la vida de la sociedad en el siglo XXI. Así pues, la declaración de Bolonia y la Ley Orgánica de universidades del 4/2007 de 12 abril ofrecen un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Bajo esta óptica, muchos factores han influido en los Estudios de Traducción, uno de los cuales, quizá no el más importante, ha sido que la oferta de universidades que ofrecen estos estudios es más numerosa y, en consecuencia, el número de grados que se incorporan al mercado de trabajo obviamente supera la demanda de empleo (Kuznik, 2008:371). Es evidente, como ya se ha mencionado, que en los últimos años los cambios se han realizado para mejorar la formación de los futuros traductores y para adecuarlos a las necesidades del mercado, pero la pregunta es si se están primando en la formación elementos que se pueden adquirir fácilmente una vez integrados los alumnos en el mercado de trabajo, por ejemplo: saber gestionar los riesgos de la actividad traductora, sin equivocarse, calcular el presupuesto adecuadamente, gestionar los plazos de entrega, saber comunicar con el cliente y coordinar la actividad y los recursos, entre otros. Las investigaciones en relación con la metodología de la formación en los Estudios de Traducción apuntan a que existe un vacío en cuanto a los criterios pedagógicos; esto se ve claramente reflejado en dos aspectos: por un lado, la selección de textos para

² Según la DRAE, **la estrategia** es un arte de proyectar y dirigir una serie de operaciones. **El método** es un proceso lógico a través del cual se obtiene el conocimiento, una sucesión lógica de pasos o etapas que conducen a lograr un objetivo predeterminado. **Una técnica** del griego (téchne) (arte) es un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos que tienen como objetivo obtener un resultado determinado.

trabajar en clase. En general, los textos literarios son la única fuente de análisis para los traductores y éstos no responden a la variada índole de dificultades con las que puede encontrarse un traductor en la práctica. En segundo lugar, no se brinda al alumno una metodología viable que otorgue y enseñe las técnicas de gestión mediante las cuales aquel pueda reflexionar sobre los procesos. En tal circunstancia se constata que, debido a la falta de objetivos metodológicos, el alumno cuenta con muy pocos recursos para realizar sus procesos de traducción con eficiencia³ y efectividad (Gouadec, 2007b:67-69). A pesar de todo, en los últimos veinte años la universidad española ha intentado renovarse profundamente, tanto en su organización como en su filosofía y en su oferta, pero se ha visto enfrentada a determinados problemas como, por ejemplo, la financiación de la investigación en comparación con otros países de la Unión Europea, como Inglaterra, Francia, Alemania, entre otros, según el informe de ANECA (2012:12-19). Además, todos los autores contemporáneos están de acuerdo en que la única salida para las universidades es sobrevivir pese a los recortes e intentar innovar como demanda la sociedad, buscando la financiación mediante la unión y alianzas estratégicas con el sector privado, es decir, a través de las empresas u organizaciones nacionales e internacionales (el modelo de financiación de las universidades de Suiza, Francia o Alemania podría servir de ejemplo), lo cual es un requisito importante para seguir innovando en las universidades españolas. Por consiguiente, el actual proceso de reforma de la educación superior brinda la oportunidad de reflexionar y replantear la definición de unas asignaturas que de por sí tienen un alto grado de competencias, permitiendo seleccionar los contenidos y relacionar los objetivos con las competencias.

Por otra parte, las primeras escuelas de traducción del siglo XX se crearon en Europa (*Ecole de traduction et interprétation* -ETI- de Ginebra, Suiza, *Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* -ESIT- de Paris y el *Institut Für Dolmetscheransbildung* de Viena) ante la necesidad inminente de formar traductores profesionales. Así es como surgen los modernos planes de estudios para la formación de traductores. En España, el primer centro moderno de formación de traductores e intérpretes nació en la universidad autónoma de Barcelona en 1972, con la creación de la EUTI, cuyo plan de estudios, de tres años, conducía a la obtención del título de “Diplomado en traducción e interpretación”. Esta situación se transformó completamente con la aprobación del título de Licenciado en Traducción. El Real Decreto 1385/1991 modifica sustancialmente la orientación de los estudios de traducción al elevado rango de licenciatura, y propicia con ello la eclosión de los

³ Según el diccionario de la lengua española, es la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado

estudios de traducción en numerosas facultades (de traducción). En la tabla 1.1.1 se puede observar el desarrollo normativo en el país.

Tabla 1.1.1.

Desarrollo normativo del proceso de convergencia español en el Espacio Europeo de Educación Superior

Item	Real Decreto	Aspectos de interés
A	Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto	Se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
B	Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre	Se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
C	Real Decreto 55/2005, de 21 de enero	Se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado.
D	Real Decreto 56/2005, de 21 de enero	Se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.
E	Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre	Se modifican los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero y 56/2005, de 21 de enero.
F	Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero	Se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.
G	Real Decreto 900/2007, de 6 de julio	Se crea el comité para la definición del marco español de calificaciones para la educación superior.

Fuente: Basado en Piattini y Mengual (2008:250).

En estos momentos son ya más de veinte los centros universitarios (públicos y privados) que imparten este grado, y no parece que la expansión haya finalizado.

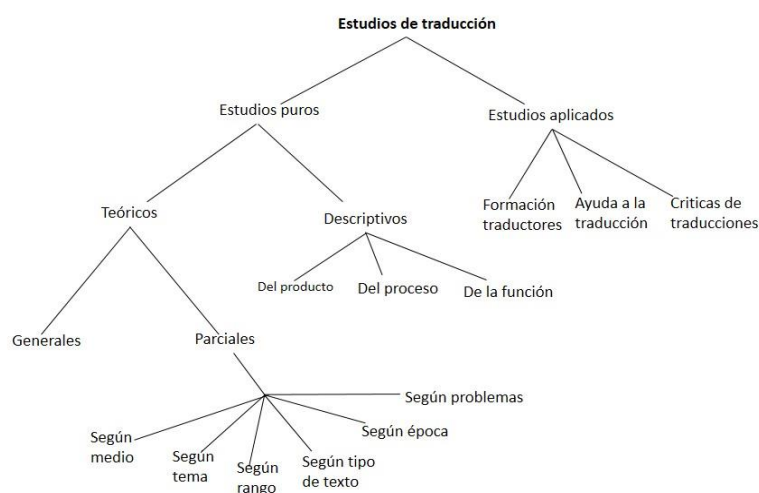
Tabla 1.1.2.
Centros universitarios en España

Item	Centros	Siglas
A	Univ. Autónoma de Barcelona	UAB
B	Univ. Autónoma de Madrid	UAM
C	Univ. de Alcalá de Henares	UAH
D	Univ. de Alicante	UA
E	Univ. Alfonso X el Sabio (Madrid)	UAX
F	Univ. Antonio de Nebrija (Madrid)	UAN
G	Univ. de Córdoba	UC
H	Univ. Europea	UE
I	CES Felipe II (Aranjuez)	CESFII
J	Univ. de Granada	UGR
K	Univ. de Jaime I (Castellon)	UJI
L	Univ. de la Laguna, Tenerife	ULL
M	Univ. Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC
N	Univ. de Málaga	UM
O	Univ. de Murcia	UM
P	Univ. Pontificia Comillas (Madrid)	UPCO
Q	Univ. País Vasco	UPV-EHU
R	Univ. Pompeu Fabra (Barcelona)	UPF
S	Univ. de Salamanca	USAL
T	Univ. de Valladolid (Soria)	UVA
U	Univ. de Vigo	Uvigo
V	Univ. de Vic	Uvic

Hasta la Segunda Guerra Mundial, se consideraba que los Estudios de Traducción eran una práctica vinculada a otros saberes, sin autonomía propia que justificara su enseñanza como un fin en sí misma. Así, comenzaron a surgir diferentes variedades de traducción: el doblaje, la traducción automática, la localización, entre otros. Como consecuencia, se amplió notablemente el mercado para los traductores; los estudios contrastivos y los estudios comparativos de lenguas son los que con más fuerza se plantearon como método de enseñanza en este campo y el funcionalismo como paradigma

dominante (Nord, 2009:210). Se proponen los procedimientos técnicos de traducción y se consideran una aplicación práctica de la estilística comparada. A pesar de su contribución a los Estudios de Traducción, las estilísticas comparadas son insuficientes para explicar y para configurar su enseñanza, ya que adolecen de insuficiencias teóricas y pedagógicas (Pym, 2012^a:11), (Munday, 2012b: 267-278), (Nord, 2009:210), (Seguinot, 2008:4-9) y (Delisle, 2005:62-64).

Figura 1.1.1. Mapa de Holmes de los Estudios de Traducción adaptada de Pym (2011:106)



Como se puede apreciar en la figura 1.1.1 se trata de comparaciones centradas en el resultado que no explican con efectividad el proceso para llegar a él. Ahonda en la misma línea Agost (2008:136-140), al mencionar que el campo de la didáctica de la traducción presenta aún serias insuficiencias que le impiden cumplir, de manera satisfactoria, con su función formadora de traductores capaces de llevar a cabo su trabajo en el mundo real. Entre las mayores deficiencias que quedan por solventar se encuentran la falta de definición de los objetivos de aprendizaje, la polarización de los resultados y la falta de un marco metodológico propio. Así pues, según Agost (2008:136-140), se tiende a confundir la enseñanza de la lengua con la de la traducción y se da una concepción literalista de la misma, basada en la transcodificación de elementos lingüísticos. El objetivo no es en realidad enseñar los conceptos de una actividad traductora, sino utilizarla como un ejercicio de perfeccionamiento lingüístico y de acceso al significado de la lengua extranjera. Cada propuesta se concibe como correcta o incorrecta, sin la presencia de un término medio. El estudiante recibe la solución e incluso puede llegar a pensar que la dada por el manual o por su profesor es la única válida, sin comprender que debe analizar el contexto para encontrar la mejor solución en cada caso. Por lo demás, varios investigadores de los Estudios de Traducción han señalado que los

estudios contrastivos no explican cómo ha de proceder el traductor para encontrar la equivalencia justa, para calcular un presupuesto, para saber comunicar con el cliente, o para gestionar los riesgos de una actividad traductora, entre otros. No recogen la diversidad de los problemas de la traducción, ni la manera justa y exacta o equilibrada de resolverlos.

Entre los antecedentes más claros, se señala la obra de Kelly (2005), Gouadec (2007, 2005), Hurtado y el grupo Pacte (2011, 2008, 2005), las propuestas pragmáticas de Nord (2009, 2005), Pym (2012, 2011, 2010), Delisle (2005) y Kiraly (2005), que inspiran en buena medida el trabajo de esta Tesis. Sin embargo, todas y cada una de ellas son propuestas innovadoras y aportan una nueva visión sobre el tema central de esta Tesis. Por otra parte, Pym (2012^a:11), Munday (2012b:267-278), Seguinot (2008:1-18) y Torres Hostench (2007:457) resaltan en sus obras que hay una falta de definición consensuada de los conceptos básicos, ya que en este sentido, se encuentran expresiones como: traducción profesional, traductor profesional, perfil profesional, perfil laboral, competencia profesional, competencia traductora, competencia laboral, calidad profesional, competencia del traductor, en los Estudios de Traducción. Además añaden la dificultad de clasificación de los estudios realizados. La falta de definición consensuada de traducción profesional y del traductor profesional dificulta también esta tarea de clasificación de los estudios realizados al respecto. Mayoral (2007:79-95) subraya igualmente la incapacidad de aspirar a configurar programas de formación efectivos, asumiendo el enfoque profesional de la enseñanza, sin una definición efectiva de la competencia profesional en los Estudios de Traducción. Por otro lado, hay también críticas, ya recogidas por otros autores, que cuestionan el modelo de competencias en general (Calvo Encinas et al., 2008:137). Igualmente, según recoge Kearns (2008:187), no se ha conseguido definir las competencias básicas que debieran ser fundamentales para la formación de traductores en Europa. No obstante, las competencias y los ECTS resultan instrumentos clave en el proceso de convergencia para la transparencia y la cooperación.

Aunque en los Estudios de Traducción las competencias parecen estar más consolidadas que en otras disciplinas, sí parece que a medida que se progresa en la formación hacia cursos más avanzados siguen surgiendo desconfianzas y celos respecto a las divergencias entre la formación de origen y la de destino (Kearns, 2008:185). A pesar del uso del lenguaje común de las competencias y de los créditos ECTS, parece que se mantiene la perspectiva de la convalidación frente a la del reconocimiento, con guías docentes que no siempre reflejan un buen uso de estos conceptos. En las investigaciones recientes en torno a los Estudios de Traducción, se observa el creciente interés por la problemática específica que plantea el desempeño laboral. Sin embargo, los Estudios de

Traducción carecen, de momento, de una base conceptual sólida y consensuada; como ya se ha dicho con anterioridad, se otorga poca importancia a los conceptos relativos a la realidad laboral que pueden servir para su análisis, e igualmente a los indicadores observables en la misma realidad laboral. Este vacío se puede apreciar, principalmente, en las investigaciones realizadas en el campo. Asimismo, los estudios que tratan de los aspectos profesionales y laborales de los traductores e intérpretes carecen, en muchas ocasiones, de una definición clara de su objeto particular de estudio y de su situación dentro del ámbito de estudio general de la traducción, tal como indican Pym (2012^a:10-12), Hurtado (2008:17-19), Gouadec (2007b:67-69), Kelly (2005b:3), entre otros.

Pym (2012^a:10-12), Mayoral (2007:79) y Delisle (2005:47) destacan que no sólo no se dispone muchas veces de una delimitación clara del objeto de estudio particular dentro de los Estudios de Traducción, sino que tampoco hay una indicación de sus vínculos con otros campos de investigación, propios de disciplinas afines. Estamos convencidos de que los fenómenos de la traducción, al ser muy complejos, presentan enfoques de aproximación muy distintas. En este carácter multifacético⁴ del objeto de estudio general de la traducción radica, todo el potencial interdisciplinario. Además, leyendo atentamente la teoría de la traducción, se observa la falta de una terminología que permita asegurar la comunicación interdisciplinaria con los profesionales de disciplinas conexas; por ejemplo, con los del área de conocimiento de la psicología del trabajo o de gestión de empresas, entre otros. También, según los autores (2007:79), (2005:47), se observa que los lugares de trabajo que más han sido investigados con estos métodos de recogida de datos han sido los sitios donde trabajan los traductores sociales, pero casi no se han aplicado investigaciones parecidas dentro de las empresas que emplean a los traductores de una manera fija o eventual (Pym, 2012a:18). A pesar de la dificultad de acceder a estas empresas, es muy necesario plantear investigaciones que recojan la información de interés dentro de las empresas de traducción (Kuznik, 2007^a:115-133).

Por otra parte, se constata que la elaboración de los programas de los estudios de traducción en las universidades españolas es de carácter lineal (Kuznik, 2007a:115-133). El docente es quien selecciona los objetivos de aprendizaje, quien organiza los contenidos, las actividades pedagógicas, los métodos de enseñanza, los recursos que considere eficientes y la forma de evaluación. Es sabido que los Estudios de Traducción como práctica existieron mucho antes de que se instauraran las actividades de formación, cuya tarea ha sido confiada hace apenas cincuenta años a la universidad. Hoy por hoy, la universidad se ocupa de establecer las bases de tal formación, mientras que las asociaciones profesionales se encargan ulteriormente del perfeccionamiento de las realidades

⁴ Diccionario Worldreference: actividades muy distintas o variadas e involucran múltiples aptitudes.

cotidianas de la profesión. Al tratarse de una formación universitaria que desemboca en la práctica, algunos teóricos indican que debe concebirse y organizarse de manera que se dote al aprendiz de las herramientas que le permitan ser rápidamente operativo una vez acceda al mercado de trabajo.

ANECA (2012:12-19) subraya que el proceso de reforma de la enseñanza superior en Europa, surgido a raíz de la Declaración de Bolonia, obliga a las universidades a definir la oferta formativa (conjunto de títulos) y a articular sus proyectos educativos en estrecha vinculación con el mundo profesional, de tal forma que todos los egresados puedan encontrar una salida profesional en el mercado de trabajo. Desde tal perspectiva se trata de desarrollar la profesionalidad de los estudios universitarios a fin de dar satisfacción a los cambios del mercado laboral, de permitir la formación continua y la validación de las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en relación con los diversos medios económicos y sociales. Por otro lado, ANECA (2012:12-19) subraya que es imprescindible construir definitivamente una oferta formativa coherente, no sólo desde el punto de vista interno de la titulación de grado, sino también desde el de su afinidad con el resto de la oferta formativa en las demás universidades Europeas. ANECA (2008:20-21) a continuación define el nivel de competencias necesarias para el desempeño del trabajo actual, así como la contribución de la carrera al desarrollo de las mismas, por nivel de satisfacción con el empleado actual (escala 1 “Muy bajo” a 7 “Muy elevado”).

Tabla 1.1.3.
Nivel de competencias y contribución a la carrera profesional

Nivel de competencia necesario para el desempeño del trabajo actual	Contribución de la carrera al desarrollo de competencias	Total	Muy/ bastante satisfecho con el trabajo actual	Resto	Total	Muy/ bastante satisfecho con el trabajo actual	Resto
A	Capacidad para hacerse entender	5,6	5,8	5,2	3,9	4	3,8
B	Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	5,6	5,7	5,2	3,9	4,0	3,7
C	Capacidad para trabajar en equipo	5,4	5,7	5	4,3	4,4	4,1
D	Capacidad de trabajar bajo presión	5,3	5,5	5,1	3,6	3,7	3,4

E	Capacidad de coordinar actividades	5,2	5,5	4,7	3,7	3,8	3,5
F	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	5,2	5,5	4,7	3,7	3,8	3,5
G	Dominio de su área o disciplina	5,2	5,5	4,6	4	4,2	3,6
H	Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	5,2	5,4	4,7	4,4	4,5	4,2
I	Capacidad para utilizar herramientas informáticas	5,1	5,3	4,8	3,2	3,3	3,1
J	Capacidad para redactar informes o documentos	5,1	5,4	4,6	4,1	4,2	4,1
K	Capacidad para hacer valer su autoridad	4,8	5,1	4,4	2,9	3	2,8
L	Capacidad de movilizar las capacidades de otros	4,7	5,0	4,3	3,2	3,3	3,0
M	Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	4,7	5	4,2	3,7	3,8	3,6
N	Pensamiento analítico	4,7	5	4,2	4,1	4,2	3,9
O	Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	4,5	5,0	4,1	3,6	3,7	3,5
P	Capacidad de negociar de forma eficaz.	4,5	4,8	4,3	2,8	2,9	2,7
Q	Capacidad para detectar nuevas oportunidades	4,4	4,5	3,9	3,0	3,1	2,9

R	Conocimientos de otras áreas o disciplinas	4,1	4,4	3,7	3,3	3,4	3,1
S	Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeras.	3,3	3,6	2,9	2,2	2,3	2,1

Fuente: ANECA (2008:20-21)

En la tabla 1.1.3 se observan ciertas disparidades entre las diferentes ramas de conocimientos. En términos generales, aunque es cierto que unas carreras parecen atender mejor que otras a las demandas más relevantes en las competencias del mercado laboral, no se aprecia en ninguna de las ramas una formación orientada sistemáticamente a la cobertura de las principales competencias demandadas (ANECA, 2008:20-21). Globalmente, este informe indica que ninguna de las ramas de conocimientos ha ofrecido una formación orientada a dar cuenta, organizadamente, de las competencias requeridas por los titulados en sus puestos de trabajo.

1.1.2. La relación entre las universidades y las empresas

El interés social de la presente Tesis Doctoral viene motivado por el deseo de reducir la distancia entre el mundo laboral (empresa) y el académico (universidad). En este sentido, se plantea la necesidad de fomentar el conocimiento y la concepción mutua de estos fenómenos mediante una adecuada transición de los alumnos, desde su etapa de formación hasta la vida laboral. Por otro lado, se considera necesaria una investigación científica que promueva el fortalecimiento del empleo en el sector de los servicios de traducción. Existe el ejemplo del observatorio ocupacional de la universidad Miguel Hernández, que realizó un estudio en el 2006 en el que se pretendía facilitar una adecuada orientación profesional de sus estudiantes, así como impulsar el desarrollo de una serie de competencias que incrementaran la empleabilidad de sus titulados. Las competencias mejor valoradas por el titulado, desde la perspectiva del grado de adquisición cuando cursaban sus estudios son, según dicho estudio (2006): la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de aprendizaje, la responsabilidad en el trabajo, la motivación por el trabajo, la preocupación por la calidad y la mejora para alcanzar metas. Ahondando en la misma línea, el estudio de ACSUG⁵ (2009:21) resalta que las competencias más destacadas por los estudiantes son la capacidad de comunicación oral y escrita, la

⁵ **ACSUG:** Agencia de calificación del sistema universitario de Galicia y tiene como misión de contribuir a la mejora de la calidad del sistema universitario de Galicia

lealtad y honestidad, la capacidad de aprendizaje, la capacidad de trabajo en equipo, la motivación, la adaptabilidad y la capacidad de resolver problemas. Por su parte, el informe de ANECA (2012:12-19) va más lejos que los precedentes y destaca que el número de graduados que continúan viviendo con sus padres supera el tercio de los encuestados en el país, y que España es uno de los países en los que se da más énfasis a la enseñanza teórica, con niveles bajos comparativamente respecto a la enseñanza práctica. La movilidad internacional de los estudiantes españoles es muy baja también, según dicho informe (2012:13), frente a los países avanzados en Europa. Y entre los titulados europeos, los españoles son los que menos satisfechos están con los estudios realizados. También figura en la lista de los egresados su bajo nivel salarial en comparación con el de los países avanzados de Europa, e incluso el conocimiento interdisciplinar es muy bajo en todas las titulaciones. En relación con las competencias, el análisis y la innovación valoran muy pobremente el modo en que la universidad proporciona, por ejemplo, la capacidad para encontrar nuevas ideas, soluciones y la capacidad para detectar nuevas oportunidades.

Kelly (2006:169) insiste en la misma percepción, cuando expresan que es notoria la estrecha relación existente entre la universidad, la actividad investigadora y la actividad docente, citando el caso de países como Suiza, Francia, Reino Unido. Huelga decir que la primera es imprescindible para el avance del conocimiento y que tal avance redunde, sin lugar a dudas, de forma positiva en la actividad docente. Sin embargo, existe la gran paradoja de que tanto el propio sistema universitario como la carrera académica, en lugar de promover una relación recíproca fluida y mutuamente enriquecedora entre ambas, a menudo contraponen las dos actividades. Y ello, a pesar de que varios autores del mundo académico y profesional vengán manifestando a lo largo de los últimos años el carácter perentorio de la relación universidad-empresa, ya que apenas posibilita la optimización de recursos necesarios en la realización de una actividad traductora, ni tampoco la apertura de nuevas perspectivas de mercados a nivel regional, nacional e internacional.

Según el índice de competitividad publicado el 11 de noviembre de 2012 por el periódico “The Economist”, España ocupa el trigésimo lugar en términos de competitividad, bajando posiciones, la siguen Irlanda, China, Taiwan, Israel, Estonia, Malasia, Chile, India y Corea del Sur. Por lo tanto, en un contexto como el actual, caracterizado por la existencia de la recesión económica cada vez mayor, por un mundo cada vez más global y más pequeño, interdependiente y complejo, la existencia de relaciones entre las universidades y las empresas (y viceversa) ha de intensificarse, a fin de mejorar el nivel de competitividad en el mercado nacional e internacional. Las investigaciones recientes en lo relativo a la competitividad de los países ponen de relieve que el establecimiento y mantenimiento

a largo plazo de alianzas estratégicas entre el mundo académico y empresarial constituye un diálogo de convivencia centrado en el servicio a la sociedad, a través de la invención y la transmisión del saber. Así pues, el desarrollo e innovación son claves para sobrevivir en este contexto, tan complejo hoy en día, como refleja el informe de la OCDE (2011:T4-287).

Por otra parte, Valero Garcés (2010:14-19) subraya que la relación Empresa-Universidad se establece y mantiene como parte esencial del tejido socio-empresarial que soporta la producción de bienes y servicios. El informe de la OCDE (2011:T4-287) destaca también que la universidad es un factor clave de innovación que contribuye a la emergencia de un valor añadido neto. Partiendo de esta premisa, se piensa que la universidad, como institución esencial que origina y transmite el conocimiento en una sociedad, no está al margen de tales relaciones y no es unilateral, es decir, no es únicamente la institución universitaria la que realiza una aportación a su entorno, sino que el propio entorno transmite conocimiento y experiencia a la universidad como respuesta a la integración de la misma en su entramado social y económico. Por lo tanto, la presencia relacional y colaborativa de las universidades junto con las empresas y las administraciones contribuye destacadamente a que las sinergias sean emergentes y produzcan un aumento de la competitividad en el país, tal como indica dicho informe (2011:T4-287).

Asimismo, la novedad de esta colaboración radica en poner en práctica el conocimiento y las nuevas tecnologías al servicio de una mejora que facilite el diálogo y la relación abierta entre ambos agentes, con la finalidad de propiciar un mayor entendimiento y, por consiguiente, una mayor agilidad en los trámites de los servicios prestados. Como ejemplo, se cita el caso de la Universitat Jaume I de Castellón, que creó y puso en marcha un modelo estratégico multimedia caracterizado por ser un nexo entre la universidad y la empresa/institución/sociedad, y que se denominó “Ventanilla Única Empresarial” (www.ventanillaunica.uji.es). Para la OCDE (2011:T4-287), el capital humano se define como la mano de obra dentro de una empresa y es el recurso más importante y básico, ya que son los recursos humanos los que desarrollan el trabajo de la productividad de bienes o servicios para cubrir las necesidades. Por lo tanto, las empresas deben establecer un vínculo de colaboración mutua con las universidades, pues se generan así importantes posibilidades para un crecimiento económico, científico y cultural. Si la educación superior fuera una industria, sería una de las mayores y más dinámicas del mundo según el informe (2011:T4-287). En el Reino Unido, por ejemplo, los ingresos totales correspondientes a las universidades ascendieron a 43 millones de dólares en el período 2007-2008, según nos informan las universidades del Reino Unido, “Tiempos

de crisis” y el observador de la OCDE⁶ (2011:T4-287). Otro ejemplo es Australia, donde la educación es un valor importante. En dicho país, las exportaciones nacionales alcanzaron los 17,2 millones de dólares australianos en 2008-2009, el 1,4% del PIB, lo cual representa un aumento de más del 20% en comparación con el año anterior. Estados Unidos es, por supuesto, el líder mundial en este mercado de la educación superior, porque emplean a 3,4 millones de personas, lo que equivale aproximadamente al 3% del sector servicios. Por otra parte, las empresas necesitan mano de obra cualificada para apoyar la productividad y el crecimiento económico, y también para crear una clase media más segura y exitosa. Además, los beneficios económicos de la educación superior no sólo benefician a los alumnos, sino también a la sociedad en su conjunto (OCDE, 2011:T4-287).

Como modo de ejemplo, estaría el “*Knowledge Transfer Partnership*” en el Reino Unido, que promueve la colaboración entre empresas y universidades a través de proyectos financiados. El coste medio de un proyecto es de aproximadamente 93.000 euros al año, pero genera una ganancia anual de 357.000 euros para las empresas participantes (que son más de mil). Finlandia salió de una recesión a principios de 1990 con una industria de tecnología fuerte en el campo de la información, una mano de obra más cualificada. Se deduce que una buena dosis de innovación entre las universidades y las empresas no sólo puede contribuir a una recuperación sostenible, sino también a promocionar los objetivos sociales.

La mayoría de los autores contemporáneos, como Pym (2012^a:11), Hurtado (2008:44), Gouadec (2007b:203-207) y Kelly (2005b:4), entre otros, coinciden asimismo al indicar que la relación entre las empresas y las universidades tiene que ser fluida, porque así el país se desarrolla y crece. Las empresas también necesitan una unión verdadera con los universitarios para poder tener un mejor desempeño productivo en la calidad y un alto nivel de competitividad en el mercado nacional e internacional. Además, los empresarios necesitan a su vez los casos de los estudios que elaboran muchas universidades. Esto es para ellos de gran ayuda, ya que las investigaciones son la base para las futuras decisiones que tomarán las empresas. Así pues, es necesario crear un programa de Estudio de Traducción en el que se brinde apoyo recíproco, creando nuevas expectativas de crecimiento y superación, buscando como objetivo primordial reactivar la economía y disminuir la tasa de desempleo, que no beneficia en nada a los alumnos cuando finalizan su formación. Por ejemplo, en países como Suiza, Canadá, EE.UU, Alemania, la mayoría de las empresas, antes de

⁶ OCDE: Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

introducir cualquier producto o servicio en el mercado transmiten su investigación a la universidad y pagan un precio adaptado que les permite disminuir la inversión inicial. Por consiguiente, según datos de la (OCDE, 2011:T4-287), Estados Unidos absorbe un 41% del gasto total en Investigación y Desarrollo, seguido por Japón, con un 15% y por Alemania, con un 8%. Otro de los grandes países en Investigación y Desarrollo con una apuesta decidida por la inversión es China, que tiene un gasto en Investigación y Desarrollo equivalente al 12%. Analizando el gasto total en Investigación y Desarrollo en los países de la OCDE para 2009, que es el último año disponible, Israel ocupa el primer lugar, con un 4,28% sobre el PIB. A continuación figuran Suecia (3,62%), Corea (3,36%), Japón (3,33%), Dinamarca (3,02%) y Suiza (3,00%). Estados Unidos alcanza un 2,79% sobre el PIB, Alemania un 2,78% y Austria un (2,75%). El gasto medio de la OCDE ha alcanzado un 2,33% sobre el PIB en 2009. Levemente por debajo del promedio se sitúan Australia y Francia, al tiempo que Bélgica y Canadá se quedan por debajo del 2%. Eslovenia, Reino Unido y los Países Bajos superan el 1,8%, mientras que Irlanda, Noruega y China están en torno al 1,7%.

En España, el gasto total en Investigación y Desarrollo ha alcanzado un 1,38% en 2009, figurando entre los más bajos de la OCDE y considerablemente por debajo de la media. Los últimos puestos de la clasificación corresponden a Grecia (0,59%), Eslovaquia (0,48%), Chile (0,39%) y México (0,37%). Como se observa a través de estas cifras, los gastos sobre investigación en España están en un bajo nivel, en comparación con los demás países avanzados de la Unión Europea. Asimismo, para todos ellos, la opinión sobre el clima empresarial español es de un perfil medio o bajo, en cuanto a competitividad y facilidades de negocio se refiere, ya que últimamente se relaciona mucho la investigación con la competitividad.

1.1.3. El examen de la formación del traductor

Según Arumi Ribas (2010:42-62), los docentes, empresarios y asociaciones profesionales han identificado las lagunas que ven a nivel de la formación del traductor. Al ser de varios tipos, afectan a todos los elementos de la formación, desde la selección de los candidatos hasta la evaluación de la formación en sí misma, pasando por los programas, la organización del estudio, de los métodos pedagógicos y del control del conocimiento. Se retoman a continuación las críticas y recomendaciones generalmente formuladas, aquí reagrupadas en apartados, dependiendo de los componentes de la situación de la formación, a saber: los candidatos, los docentes, los contenidos y las actividades de formación.

Las críticas referentes a los candidatos se refieren principalmente al perfil de acceso. Se constatan los siguientes puntos: a) los candidatos a los Estudios de Traducción no están lo suficientemente informados en cuanto a la naturaleza de dichos estudios, y b) su selección no es lo necesariamente rigurosa; se piensa que sería necesario recrudescer los criterios de admisión. Se oyen dos críticas en lo relativo a los docentes: a) tienen un enfoque demasiado teórico; b) ignoran la realidad cotidiana de la profesión. Ante esta situación, se deduce que la formación debe ir, en primer lugar, en paralelo con el avance y los nuevos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, porque no se puede ir en contra de las necesidades que marca la sociedad actual y, en segundo lugar, porque si se pretende formar alumnos competentes para una posterior integración en la sociedad, la selección del docente tiene que ser también competente. Del examen de las críticas se extraen una serie de cuestiones: lo primero es preguntar si estas dificultades se deben a la insuficiencia de los programas o de los módulos sobre los que se asientan o incluso si los objetivos que persiguen son realistas, habida cuenta del perfil de entrada de los candidatos a traductores. En tal óptica, corresponde a las instituciones universitarias asegurar la calidad de su profesorado mediante las adecuadas políticas de personal y los procesos apropiados de selección, formación, evaluación e incentivación. La normativa reguladora del proceso de acceso (RD 1313/2007, de 5 de octubre) otorga gran protagonismo a los estatutos de las universidades, siendo por tanto tal normativa, el mejor indicador de dicha autonomía. En el mismo orden de ideas, el “Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes, 2009” expone que ante la baja expectativa de incorporación al mercado de trabajo se ha generado un incremento en la demanda de formación, el número de alumnos matriculados aumentó, un 15% en el curso 2009/2010 (INE, mayo 2011). Tomando en consideración algunos testimonios de representantes de estudiantes en encuentros locales y estatales (Jornadas del Estatuto Universitario, 2010), la mayoría de dicho colectivo tiene como motivaciones principales finalizar con éxito su carrera, conocer gente y disfrutar de dicha etapa. Hoy en día, están abiertos varios debates sobre el profesorado de la formación del traductor; así, Castañeda et al. (2013:24-33), De La Herrán (2011:17-24), Bolívar (2010b:11-16), Cabra (2008:91-106) y Brouté (2006:133-137) destacan que, el hecho es claro y sencillo: los docentes han de ser profesionales con talento e igualmente han de poseer un buen conocimiento de la materia, buen conocimiento con el que hay que capacitar a los estudiantes. Además, añaden los autores (2013:24-33), (2011:17-24), (2010:11-16), (2008:91-106), (2006:133-137) que el docente debe ser no sólo competente en la materia, sino también contar con experiencia en ella. Tales características implican poseer el conocimiento y las habilidades necesarias para diseñar e implantar un curso de formación, la capacidad de comunicar

con claridad los conocimientos, el dominio de los métodos y de la materia que se enseña, buenas habilidades interpersonales y la capacidad de motivar a los estudiantes. Del mismo modo, respecto a las críticas relativas a los contenidos y a las actividades de enseñanza y aprendizaje, algunos testimonios de representantes estudiantiles en encuentros locales y estatales (Jornadas del Estatuto Universitario, 2010) destacan que pocos son los centros que detallan la relación entre clases “teóricas y prácticas”, aunque todos afirman que en esta formación predomina la práctica.

Las principales críticas referentes a la organización de los estudios, o las recomendaciones que se extraen son las siguientes:

- ✓ las estructuras administrativas son rígidas; los plazos de implantación o de reforma de los programas de estudios son demasiado largos;
- ✓ los objetivos de la enseñanza no están claros, ni a los ojos del ámbito universitario ni a los de los estudiantes, la organización actual de la formación parece depender de las necesidades del momento, desdeñando las consideraciones a largo plazo;
- ✓ la mejor definición de los períodos de prácticas: importancia, duración, objetivo y fórmula;
- ✓ la enseñanza es demasiado artesanal; hay que llevar al estudiante a que reflexione sobre el proceso de traducción en situación real;
- ✓ la necesidad de identificar los aspectos teóricos esenciales en estos estudios, precisando su naturaleza e importancia;
- ✓ la formación del aprendiz en la utilización de las herramientas de informática, por ejemplo en la traducción;
- ✓ la consideración sobre la naturaleza interdisciplinar de los Estudios de Traducción.

En Europa no existen contenidos obligatorios comunes en todos los centros universitarios de un país, según publica ANECA (2007:33); sí hay acuerdos entre centros en algunos países, que propician una homogeneidad. Los contenidos temáticos, interdisciplinarios o transversales respecto a los conocimientos del funcionamiento de una empresa son escasos (Tejedor et al., 2007:443-447). En los planes de estudios se incluyen los contenidos obligatorios en informática, tecnologías de la información y traducción asistida por ordenador, según los niveles de formación y, a veces, el itinerario, y los contenidos sobre la traducción pura son lo más frecuentes, con diferencia (Tejedor et al., 2007:443-447). El trabajo o proyecto de fin de carrera se considera interesante debido a que se puede evaluar en él la adquisición global de la competencia por parte del alumno. Se cree que lo que estos autores mencionan (Tejedor et al., 2007:443-447) conduce a reflexionar adecuadamente sobre

la implementación del nuevo plan de estudios en gestión de proyectos de traducción, y la cuestión es la siguiente: ¿tienen las universidades un largo camino por recorrer, al objeto de implementar buenos programas, como exige la EEES? Para responder mejor a esta cuestión se busca, en un primer momento, observar algunos sesgos definidos por ANECA (2007:33) mediante la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 1.1.4.
Sesgos en la formación de los estudios de traducción

Item	Tipo de sesgos	Características
A	Un enfoque no curricular	Poco valorada la formación en los estudios de traducción
B	Ausencia de debates curriculares	Cómo debe ser el curriculum en los estudios de traducción
C	Solapamiento en lo micro y lo macro	Se mezclan los conceptos de curriculum y programación didáctica de clase, lo que perpetúa la indefinición y desdibujo teórico del constructo principal
D	Traductología y parcelación disciplinar	Los trabajos más frecuentes son aquellos en los que predomina el contenido curricular (Qué enseñar). Se constata falta de cohesión e interrelación disciplinar y curricular
E	Disciplinas en constante definición	La falta de consenso en torno a qué es la traducción como objeto de estudio

Fuente: Informe de ANECA (2007:33)

Según Tejedor et al (2007:443-447) existen muy pocos estudios que analizan la calidad de las universidades, y los procedimientos para hacerlo no dejan de ser difusos; por otro lado, no se ha alcanzado un consenso metodológico sobre su medición, ya que la calidad como concepto es un término muy abstracto y, además, apenas existe información estadística fiable y homogeneizada sobre las actividades y los resultados de las universidades. En Alemania por ejemplo, se creó un nuevo modelo de institución, y por ende de gestión, en el marco de la creación de la universidad de Berlín; dicho modelo, si bien se focalizó en la tradición académica clásica, no se afincaba en un papel meramente docente, sino en una concepción de la institución como un centro de creación de saberes y de investigación.

Tejedor, F., Valcárcel, M. y Repiso, A. (2007:443-447) advierten que uno de los problemas de la “universidad de masas” se relaciona con la incapacidad del sistema productivo de cada país o región de absorber el explosivo aumento de oferta de profesionales egresados de las universidades, lo que, sumado al crecimiento demográfico vivido a nivel mundial, genera una serie de críticas de la sociedad a las universidades y a sus procesos de formación, que se resumen en frases tales como: “fábrica de parados” o “paro intelectual”, evidenciando con ello que los estudios profesionales ofrecidos por las universidades han de regularse y planificarse prestando gran atención a los factores endógenos. Otras críticas similares a la anterior respecto de la misión de las universidades se encuentran en el Informe Bricall⁷ (2000-2010), y se relacionan con su orientación hacia una mayor masificación en el acceso y en general respecto de las problemáticas y demandas que posee la sociedad, reconociendo que ésta no mantiene una buena opinión sobre sus universidades, y señalando que considera el mundo académico como “un colectivo alejado de los problemas comunes al resto de la sociedad y el trato con el mismo no le es siempre comprensible”, transformándose en uno de los obstáculos que afectan a la adaptación de las instituciones de educación superior a los nuevos escenarios que condicionan su labor.

En tal óptica, mirando de cerca el ejemplo del vecino, la actual reforma del sistema universitario alemán obedece en mayor medida a factores externos tales como el acceso a las fuentes de la financiación pública o el proceso de establecimiento del EEES, y el incremento de la movilidad de los docentes y estudiantes, más que a factores internos que avalen un desarrollo endógeno. Por otro parte, Hansen (2008:59-74) argumenta que la condición de proveedora de servicios académicos de la universidad alemana se relaciona con su participación en tres tipos de mercado: educativo, de trabajo y del conocimiento. En base a tal escenario, plantea diez propuestas para lograr una gestión universitaria más eficiente:

- ✓ las universidades como proveedores de servicios requieren una mayor orientación hacia el cliente, lo que implica un punto de vista equilibrado de los intereses de las diversas partes interesadas; esto es tan necesario como difícil de lograr;
- ✓ la orientación del servicio requiere un mayor esfuerzo para reunir más información sistemáticamente acerca de las diversas partes implicadas;
- ✓ las universidades tienen una misión no lucrativa. Esto debería especificarse en las competencias y en los procedimientos colectivos a la hora de elaborar la formulación de las metas;

⁷ Informe Bricall (2000-2010), fue encargado por la conferencia de rectores de las universidades españolas (Crue). Conclusiones preliminares para mejorar la financiación y la gestión de las universidades públicas.

- ✓ la transición hacia un diseño flexible de la producción de los resultados educacionales debido a los requerimientos dinámicos, complejos y globales;
- ✓ un mayor permeabilidad entre los departamentos de las empresas mejoraría las opciones para concentrar los resultados en innovación;
- ✓ los procesos tienen que estar ajustados a las cualidades de rendimiento más favorables;
- ✓ la oferta de servicios educativos ha de segmentarse, para tener éxito, en una orientación superior al cliente;
- ✓ la mejora de la calidad de la producción y de los procesos requiere tanto de más incentivos externos e internos como de la competencia en la universidad;
- ✓ la orientación del servicio requiere una transparencia interna y externa de la calidad universitaria;
- ✓ la internacionalización de los servicios académicos, que exige la normalización hasta donde sea posible, así como como la diferenciación nacional, tanto como sea necesario.

En la opinión propia, las propuestas y planteamientos de Hansen (2008:59-74) se acercan bastante a las proposiciones que se formulan implícitamente y explícitamente a lo largo del presente trabajo, respecto de la aplicación de la responsabilidad social como parte de la filosofía y criterios orientadores de la gestión y gobierno de las universidades en general, como una manera de fortalecer el vínculo y relación que las instituciones de educación superior deben mantener con la sociedad.

1.1.4. El cambio de paradigma en la formación del traductor

El diálogo “hombre-máquina” ha hecho progresos en las sociedades denominadas industriales, pero aún está lejos de poder converger en una lengua natural, pues los ordenadores presentan restricciones. La formación de los trabajadores de un nuevo estilo, moderno y centrado en las nuevas tecnologías, representa, a pesar de todo, un desafío para las universidades y para los pedagogos responsables: el de prever nuevas herramientas pedagógicas en función de las necesidades, tan diversas y numerosas, de los consumidores del mañana.

En tal modo de entender, y usando el símil de una caja de herramientas, se puede afirmar que la formación en los estudios de traducción no es una caja de herramientas lingüísticas, sino más bien una caja de herramientas de varias disciplinas. Por lo tanto, la adaptación al EEES⁸ supone la

⁸ EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), iniciado en 1999 con el proceso de Bolonia para armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, y en la actualidad cuenta con 47 países miembros.

aceptación de un nuevo paradigma pedagógico: abandonando la metodología docente tradicional centrada en la figura del profesor que posee y transmite el conocimiento, y adoptando un nuevo esquema, que tiene al colectivo de estudiantes como núcleo del proceso formativo. Una de las razones que el proceso de convergencia considera fundamental para promover la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la educación superior tiene su origen en la nueva organización social que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como la “Sociedad del conocimiento”. Es decir, hay que adaptarse a las características de los nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, entre otros, que rigen en este nuevo orden social. ¿Cuáles son entonces las características de los nuevos conocimientos?

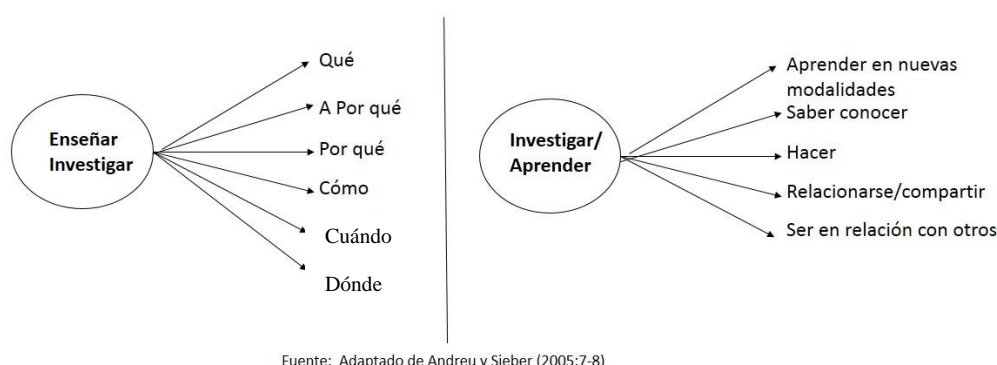
Para Andreu y Sieber (2005:7-8), las fundamentales son básicamente tres:

- ✓ el conocimiento es personal, en el sentido de que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (es decir, de su propio “hacer”, ya sea físico o intelectual) y lo incorporan a su acervo personal estando “convencidas” de su significado e implicaciones, lo articulan como un todo organizado que da estructura y significado a las distintas “piezas”
- ✓ su utilización, que puede repetirse sin que el conocimiento “se consuma” como ocurre con otros bienes físicos, permite “entender” los fenómenos que las personas perciben (cada una “a su manera”, de acuerdo precisamente con lo que su conocimiento implica en un momento determinado), y también “evaluarlos”, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada uno en cada momento; y
- ✓ sirve de guía para la acción de las personas, en el sentido de decidir qué hacer en cada momento porque la acción tiene en general por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible).

Razón por la cual el paradigma de las competencias se presenta como el vínculo estratégico básico para implantar la proyección definitiva de la universidad en el mercado de trabajo (Calvo Encinas et al, 2008:137-147). Se considera también que la correcta identificación de los perfiles profesionales requeridos en el mercado de trabajo, su desglose en esquemas, la adaptación de dichos esquemas competenciales en forma de objetivos didácticos, la aplicación eficaz de dichos objetivos didácticos en el proceso de formación y la posterior evaluación de los procesos son, según se indica en Europa, los factores clave para una mejora pragmática de la formación universitaria Europea

(Calvo Encinas et al, 2008:137-147), y que los paradigmas son un conjunto de conocimientos y creencias que configuran una visión del mundo. Así pues, en cada proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta los conocimientos factuales y conceptuales (también los actitudinales y procedimentales) y la forma en que van a interactuar con la nueva información que recibirán los alumnos mediante los materiales de aprendizaje o por las explicaciones del docente. La figura 1.1.2 intenta pues, explicar el fenómeno.

Figura 1.1.2. El cambio de paradigma en la universidad y en la sociedad del conocimiento



En tal perspectiva, como se puede observar en la figura 1.1.2, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que participan actualmente 46 países europeos, y el Espacio Europeo de investigación (ERA), iniciado con la conocida declaración de Bolonia, son un ejemplo más claro de esta preocupación creciente por lograr el cambio de paradigma económico y social que nuestras sociedades necesitan de las universidades. Sobre este particular existe abundante bibliografía, pero se cita sólo algunos de los documentos que más circulan en España, como el Libro Blanco, la Comisión Europea, la Declaración de la UNESCO⁹ sobre la educación superior en el siglo XXI, o el informe de la DGT-EMT¹⁰, entre otros. Estos informes comparten la conclusión de que este proceso de cambio social, cultural, económico y tecnológico está provocando nuevas y variadas necesidades formativas. Biggs (2010:20) menciona que el significativo incremento del número de estudiantes universitarios está provocando que en las aulas exista una mayor diversidad de alumnos con niveles de interés, motivación y capacidad diferenciados. A mayor diversidad estudiantil, mayor

⁹ UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), creada en 1945, con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

¹⁰ DGT-EMT (Dirección General de Traducción), es un órgano del Parlamento Europeo que facilita la traducción de los documentos en todas las lenguas oficiales, permitiendo así a la institución ejercer su compromiso con el principio del multilingüismo.

diversidad de los métodos de enseñanza, que también tienen que adecuarse a las diferencias cognitivas, actitudinales y comportamentales (Durand, 2010:3), (Benito y Cruz, 2005:87-88).

Sin lugar a dudas, existen pocos trabajos relativos a la planificación, organización, ejecución y control de la actividad traductora y aún menos si se habla de la gestión de la actividad traductora. La mayor parte de los especialistas se ha inclinado prioritariamente por los aspectos teóricos o didácticos. La necesidad de examinar la formación en su conjunto incita a reflexionar sobre un marco de elaboración de los programas riguroso y fiable, tanto más cuanto que se detecta cierta inercia frente al cambio por parte de las instituciones. Es precisamente éste el objetivo que se ha asignado en esta tesis. Por añadidura, se cree que la formación de un traductor puede mejorarse si, al definir los objetivos que se persiguen, se toma en consideración la dinámica de ese sector de actividad, las necesidades del medio, la aportación de las ciencias de la educación y de las ciencias de gestión. De hecho, al elaborar un plan de asignatura en la gestión de proyectos, no se puede obviar un análisis riguroso de las competencias que deben reunirse, y que han de basarse a la vez en un conocimiento de los modelos de formación y en una organización sistemática de los componentes a los que habrá que otorgar privilegio.

Otra idea en la misma línea, consiste en señalar que la sociedad de la información y la del conocimiento son intentos por identificar y entender el origen y el alcance de los cambios sociales que se viven actualmente. Para Lorenzo García (2012:103), estos conceptos identifican diferentes proyectos de sociedad a los cuales aspiran, porque emergen de distintos contextos y responden a diferentes percepciones y expectativas. Adicionalmente, Flores, A., Galicia, G. y Sánchez, E. (2007:24) afirman que la sociedad de la información y la del conocimiento son conceptos que se han utilizado como sinónimos porque se cree que la información da poder y conocimiento. Sin embargo, para los autores (2007:24), ser parte de la sociedad del conocimiento requiere pasar del simple acceso, del manejo y consumo efectivos de la tecnología informática a la producción de innovaciones y soluciones pertinentes a través de los distintos medios de información y comunicación disponibles; esto exige, inicialmente, construir ambientes de aprendizaje que promuevan la investigación y fomenten la interdisciplinariedad. En un mundo como el actual, caracterizado por un cambio incesante e inesperado, y por una creciente globalización¹¹, el paradigma clásico de universidad tradicional y casi inmutable no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas

¹¹ Según el Fondo Monetario Internacional (FMI) "La globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada de generalizada de tecnología".

sociales, y científicas, tanto actuales como futuras (Flores, A., Galicia, G. y Sánchez E., 2007:24). Por otra parte, si se considera que, cada vez más, los investigadores coinciden en afirmar que “ninguna sociedad actual es superior a sus universidades”, resulta evidente que un instrumento esencial del progreso y el desarrollo es la universidad. Añade Casas (2005:135) a este respecto que la incertidumbre no debe conducir a la perplejidad, sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento.

Desde esta perspectiva, ¿tiene arreglo la universidad pública en el país? Ahora se habla mucho de las universidades privadas, que, en el mejor de los casos, sólo atraen al 1% o 2% de los estudiantes (INE, 2013), es decir, muy poco en términos cuantitativos. Además, su viabilidad es dudosa, salvo que reciban ayudas públicas, lo cual resultaría inaceptable habida cuenta de la penuria de la universidad estatal. Como aspecto novedoso, un cambio trascendental en estos procesos se refiere a la destacada importancia que se le asigna ahora al aprendizaje y al alumno, en contraste con el tradicional énfasis que siempre se había puesto en la enseñanza y en el docente. El papel del docente cambia y, en vez de ser él quien centra la información, pasa a ser un guía, un tutor, un orientador para el alumno y su aprendizaje (UNESCO, 2012). Hoy se sigue hablando de reforma, esta vez de los planes de estudio - cosa muy necesaria, claro está - pero una vez más, con un alicortado plan económico de última hora para sufragar los costes. Se habla igualmente de corregir la endogamia en el reclutamiento de docentes - extremo éste perjudicial, sin duda, pero no se abordan los problemas principales del profesorado, a saber, mejor formación, menos carga docente, más tiempo y medios para investigar, más dedicación al tercer ciclo y mayor remuneración. Según *El Mundo* del 18 de enero de 2013, sube en un 3% el número de estudiantes matriculados en primer y segundo ciclo (cerca de 1,5 millones de alumnos); crece un 7,8% la cifra de personas que cursan un máster (113.061), y aumenta en un 10% la cifra de titulados: en el curso 2010/11 se graduaron 217.000 personas. Hasta el curso 2008/2009, las universidades perdían estudiantes a un ritmo del 1% cada año. Desde entonces, la tendencia se ha invertido. En cuanto al rendimiento de los estudiantes, los de grado aprobaron, de media, el 69% de los créditos en que se matricularon. La nota media de los expedientes universitarios se situó en el curso 2010/11 en un 6,94 de 10; 6,8 obtuvieron los hombres y 7,04 las mujeres. En 2011/12 aumentó un 10% la dotación económica destinada a becas y ayudas para realizar estudios superiores y creció un 14% el número de becas generales en el ámbito universitario. Según datos del INE (2013), el Estado repartió 965 millones de euros para 305.454 estudiantes universitarios, frente a los 817 millones concedidos en 2010/11 para 267.533 beneficiarios. Eso sí, el presupuesto destinado a los Erasmus se ha reducido en un 3% de un curso

para otro, de 64,5 a 62,5 millones de euros. Al mismo tiempo, ha aumentado el número de beneficiarios (de 36.739 a 41.127), lo que significa que ahora hay menos dinero para repartir entre más gente. Baja la plantilla de profesores y también la del personal de administración y servicios, según los datos del curso 2010/11, los últimos que ha facilitado el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El personal docente e investigador de los centros propios de las universidades públicas se ha reducido de 100.600 en 2009/10 a 100.331. La disminución se ha producido en los cuerpos de funcionarios, que han pasado de 50.905 a 49.468, un 2,9% menos. Mientras tanto, el personal de administración y servicios se ha reducido un 3% de 2009/10, con 59.862 trabajadores, a 2010/11, con 57.927.

Por otra parte, los datos del Diario El Mundo publicado el 18 de enero de 2013, muestran que hay un 7,4% de catedráticos y un 31% de profesores titulares que no tiene ningún sexenio. Esto es muy “significativo”, según fuentes del Ministerio. Y es que los sexenios dan cuenta de los méritos de investigación que acumula un docente a lo largo de su vida profesional. No hay que perder de vista que el 82% de los catedráticos y casi la mitad de los titulares tiene más de 50 años. Sólo el 16% de los titulares acumula tres o más sexenios. Por otro lado, en las universidades públicas, el 67% del personal es doctor, frente a las privadas, en que este porcentaje baja hasta el 44%. El 12,2% de la plantilla docente de las universidades españolas es mayor de 60 años. En las universidades públicas, el porcentaje se eleva hasta el 12,9% y, en el caso de los cuerpos funcionariales, al 18,2%. Parece conveniente exponer aquí lo que dice Tobón (2008:14-28), “tales desafíos del aprendizaje conducen a respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos”.

Asimismo, Tobón (2008:14-28) distingue una serie de factores que sirven de reflexión a la hora de implantar un plan de estudios, que se presenta a continuación:

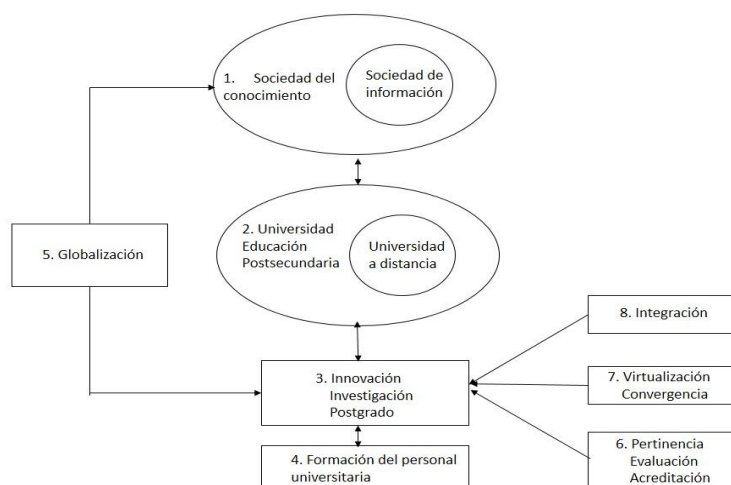
- ✓ la adopción del paradigma del “aprender a aprender¹²”; el traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, en los procesos de aprendizaje; el nuevo papel de los docentes ante el protagonismo de los mismos en la construcción del conocimiento significativo; la flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular, que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio; la promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas; el sistema de

¹² La competencia de aprender a aprender, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. La LOE recoge las propuestas de la Unión Europea y propone entre las ocho competencias básicas la de aprender a aprender, que en cierto sentido subyace a todas las otras. La Comisión Europea define esta competencia como “la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente.

créditos; la estrecha interacción entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, extensión y servicios); la redefinición de las competencias profesionales; la reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria; la autonomía universitaria responsable; los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.).

Los organismos internacionales como la OCDE (2011:287T4) invitan también a reflexionar sobre el hecho de que la educación y los métodos convencionales resulten cada vez más inviables para resolver la difícil transición entre una educación “elitista” y otra masiva, democrática y transformadora. Por ello, durante algunos años se han considerado varias soluciones distintas a las tradicionales, y se ha intentado resolver los problemas de “espacio-tiempo”, típicos de la “presencialidad”. En estas condiciones, la universidad debe formar para la adquisición de competencias de base mercantil¹³ (*marketable Skills*), que hagan posible la adaptación permanente del asalariado a las transformaciones económicas y a las necesidades del mercado (Tobón 2013:4) y (Gouadec, 2007b:74). Se perfila así el paso de la lógica de los conocimientos, que ha sido distintiva de la formación universitaria, a la lógica de las competencias propia del mercado. La preocupación principal consiste en “disciplinar al futuro trabajador” a fin de que sea competitivo. A partir de ahora, en esta nueva era competitiva, “educar a una sociedad es educar al mundo, a todos los individuos”. Tal respecto, el fenómeno de la globalización, definido en inglés como “*making universal o la world-wide extention*”, se basa en el convencimiento de que todo acto tiene una repercusión directa sobre el planeta (Bueno García, 2005:268).

¹³ Según el Fondo Monetario Internacional (FMI, 2012), es una doctrina económica que agrupa diversas tendencias inspiradas en la idea de que el bienestar económico de una nación es proporcional a la cantidad de moneda circulante y existente en la misma. El sistema mercantilista se basa en la propiedad privada y en la utilización de los mercados como forma de organizar la actividad económica.

Figura 1.1.3. El mapa de las nuevas universidades

Fuente: Adaptado de Presas (2012:138-195) "Training Translators in the Higher Education Area."

En la figura 1.1.3, Presas (2012-138-195) configura las variables importantes que debe tomar en consideración la universidad del siglo XXI. La primera variable que hay que contar es la innovación, que se considera un instrumento de fuerza y de procesos fundamentales para la transformación y virtualización de las universidades al objeto de impulsar los grandes cambios sociales y científicos que permiten progresar efectivamente hacia la futura sociedad del conocimiento. La segunda variable es la formación del personal universitario, imprescindible, si se considera la urgente necesidad de profundos cambios.

Según la DGT (2013:8-19), Castellano et al (2012:19), De La Herrán (2011:14-24) y Casas (2005:135) el principal obstáculo es la actitud reticente y la preparación deficiente de una parte del personal universitario (directivos, docentes, investigadores, administradores y técnicos). Por lo cual, la debida formación de este personal es importantísima en cualquier plan de innovación, parcial o total (2012:19). Cabe destacar también lo que subrayan Escudero et al (2011:85-105): "a la hora de implantar un programa de los Estudios de Traducción, es importante no olvidar que en un mundo global el perfil de los estudiantes cambia a gran velocidad, siendo ya "multicultural, multiétnico", o "políglota". En resumen, se adapta en una tabla el paradigma de cambio en la universidad descrito por Agueda et al (2011:89).

Tabla 1.1.5.
Cambio de paradigma¹⁴ en la universidad

Item	Dimensión	Antes	Ahora	Mañana
A	Docencia	“me enseñan” Trabajo individual	“yo aprendo” Trabajo en equipo	Co –aprendizaje
B	Materiales	-Manual -Pizarra -Transparente -Video	-Casos -Supuestos -Problemas	Resolución de casos en situaciones interdisciplinarias
C	Evaluación	-Evaluación final (examen)	-Evaluación continua	Auto y co-evaluación 360
D	Motivación	-Aprobar	-Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resoluciones de problemas
E	Docente	-Maestro magistral	-Guía en el aprendizaje	Preparador personal

Fuente: Adaptado de Agueda B. et al (2011:89)

1.1.4.1. De la situación actual hacia una situación óptima: algunas reflexiones

Se descubre en una encrucijada en la que se percibe la acción de ayer y las perspectivas del mañana. Éste es, sin duda, un movimiento sin marcha atrás. Por lo tanto, deben aclararse sin demora algunas estrategias educativas en el contexto de los Estudios de Traducción, para que éstas cumplan su papel lo mejor posible. En términos de aprendizaje, es deseable que los aprendices de los Estudios de Traducción adquieran las habilidades y técnicas necesarias para manejar las herramientas electrónicas, cibernéticas y de gestión (DGT, 2013:12-23), (Gal Man et al., 2011:414-429), (Biggs, 2010:296), (Bolaños, 2008:15-24). La universidad, como responsable de esa formación, debe promover métodos de aprendizaje, el auto-aprendizaje y las fórmulas de colaboración con las empresas e instituciones nacionales e internacionales. Es decir, la participación en proyectos comunes, locales, nacionales e internacionales (experiencia ya conocida hoy por hoy, y de la que

¹⁴ Según la DRAE, El concepto paradigma procede del griego paradigma, que significa “ejemplo” o “modelo”. En las ciencias sociales, el paradigma está relacionado con el concepto de cosmovisión. Es decir, un conjunto de experiencias, creencias y valores que conforman la imagen general de una universidad por ejemplo.

disfrutaran muchas instituciones internacionales). En tal perspectiva, los servicios de colaboración con las empresas y con la sociedad en general representan una buena oportunidad para entender las necesidades y ofrecer soluciones. La idea de formar personas para dotarlas de conocimientos y actitudes ya no es suficiente; según la literatura en ciencia de la educación, hay que educarlas para que puedan participar activamente en la sociedad de la información y del conocimiento. Tal y como demuestran varias investigaciones en la actualidad, se debe acostumbrar a los alumnos a buscar y descubrir por sí mismos el placer del descubrimiento. Este nuevo papel de los docentes también requiere una formación específica y la actualización de sus conocimientos. En tal contexto, el docente se convierte no en un repetidor de contenidos (como generalmente se cree), sino en un gestor del conocimiento y en un coordinador de la investigación. Por lo tanto, los estudiantes también son considerados como investigadores y las diferentes instituciones como centros de investigación.

En cuanto a los planes de estudios actuales en la traducción, técnicamente, un plan de estudios del grado de traducción en la universidad española (BOE, número 86 del 9 de Abril de 2014, Sección III, página 29770) establece una serie de materias:

- ✓ Materias básicas: constituyen los conocimientos básicos y fundamentales en los Estudios de Traducción;
- ✓ Materias obligatorias: son aquellas libremente establecidas por cada universidad, son los contenidos formativos determinados discrecionalmente por la universidad en sus planes de estudios con la característica de ser obligatorios para el estudiante;
- ✓ Materias optativas: constituyen el conjunto de materias libremente establecidas por cada universidad y ofrecidos al alumno que puede escoger entre ellas, con el fin de definir su preferencia por un área o especialidad determinada dentro del conjunto de asignaturas de la carrera;
- ✓ Trabajo de fin de grado: de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos en las materias de carácter obligatorio y formación básica, los estudiantes deberán realizar, presentar y defender un trabajo que suponga la aplicabilidad de los conocimientos teóricos, metodológicos y las técnicas adquiridas a lo largo de la formación, y desarrollado las habilidades y destrezas de un profesional del perfil de estudios;
- ✓ Prácticas externas: son un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia para permitir la adquisición e integración de destrezas y conocimientos. Las prácticas permiten a los estudiantes entre otras actividades, descubrir, analizar y comprender el contexto y los procesos.

La carga lectiva comprende un mínimo de 240 créditos y un máximo de 300. El bloque de troncalidad que el planteamiento ministerial otorga al primer ciclo es el siguiente: Lengua A (8 créditos), Lengua B (12 créditos) Lengua C (12 créditos), documentación aplicada a la traducción (6 créditos), Teoría y práctica de la traducción (6 créditos). La descripción oficial de estas asignaturas muestra claramente dos tipos de contenidos: un grupo de materias orientadas a la descripción y utilización de los sistemas lingüísticos y otro conjunto de materias de formación más teórica y orientadas hacia la traducción e interpretación. El sistema de la universidad española es cada vez centralizado (Arumí Ribas, 2010:42-62), (Escotet, 2010:89-97), opaco¹⁵ (Tejedor et al, 2007:443-447) y rígido (Calvo Encinas et al., 2008:137). De hecho, Tobón (2008:5-17) destaca que las universidades se han encontrado con diversas dificultades a la hora de actualizar los modelos curriculares y que una de esas dificultades es la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias. Se ha detectado otra dificultad a la hora de integrar el currículo de la formación en competencias genéricas o transversales, como el liderazgo, la comunicación efectiva, el emprendimiento y la formación en aspectos actitudinales o valóricos, tales como la responsabilidad profesional, la ética, la tolerancia o el respeto, entre otros. Para Lachat Leal (2008:47), los estudios llevados a cabo en la adquisición de la pericia han puesto de manifiesto que el desarrollo de las habilidades y de la profesionalidad está directamente relacionado con el tiempo que se les dedique y con la efectividad de la práctica que se ejecuta. Así pues, para la adquisición de la pericia no sólo se necesita cierto número de horas de prácticas, sino también que esta práctica sea de calidad.

Por consiguiente, Lachat Leal (2008:47) reconoce que las universidades en general no poseen las capacidades institucionales necesarias para innovar de la forma radical que implicaría la formación de competencias, ya que para la implantación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque en la calidad, hay que reorientar los procesos administrativos y docentes, capacitando mejor a los académicos y creando unidades técnicas de apoyo sobre aspectos interdisciplinares. De donde se infiere que los planes de Estudios de Traducción basados en competencias deben: a) enfocar la relevancia de lo que se aprende; b) evitar la fragmentación tradicional de los programas academicistas; c) facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo; d) generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas; e) favorecer la autonomía de los individuos y f) transformar el papel del profesorado para que se convierta en un facilitador. En el mismo orden de cosas, Villa

¹⁵ Según el diccionario Drae, Del latín *opācus*, opaco es algo sombrío.

(coord.) (2008:11-24) distinguen cuatro (4) elementos fundamentales y esenciales en todo plan de estudios, para lograr los objetivos del aprendizaje:

- ✓ las estrategias y metodologías de enseñanza/aprendizaje, que se pueden definir como un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y formas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando técnicas adecuadas y ajustándolas al tiempo previsto;
- ✓ las modalidades, que se entienden como formas globales de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y que pueden ser presenciales, semi-presenciales y virtuales;
- ✓ el seguimiento del aprendizaje del estudiante, de su progreso y que el alumno haga su propia autoevaluación o reflexión sobre cómo se va desarrollando su estudio y trabajo académico;
- ✓ el sistema de evaluación variado y la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. Evaluar por competencias significa, en consecuencia, saber qué se desea evaluar, cómo se va evaluar y qué se va evaluar.

Así pues, resumiendo, la formación por competencias incluye el saber (los conocimientos teóricos propios de cada área científica o académica), el saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), el saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el saber ser (los valores, como un elemento integrador del modo de percibirse y de vivir en el mundo, el compromiso personal de ser y estar en el mundo). De hecho, Lagarde y Gile (2011:19) y otros investigadores son unánimes al afirmar que “es más efectivo el uso de un sistema de evaluación que incorpore dos fases: el proceso y el producto”.

Figura 1.1.4. Las vías y campos de acciones del equipo pedagógico



Fuente: Adaptado de Burgos (2009:14-23) “El nuevo Modelo pedagógico”. Politécnica de Madrid, CEPAE

En la figura 1.1.4 se observa la importancia del trabajo centrado en la persona y en los grupos para fortalecer el saber hacer en las acciones pedagógicas. Como existen estas fases, parece acertado disponer de un tiempo de aprendizaje específico para cada una de ellas. Esta dicotomía permite el desarrollo de estrategias apropiadas para cada fase, y además da tiempo a los estudiantes a reflexionar sobre diferentes aspectos de su realización y de su progreso. Echeverri (2008:66-73) critica la manera en que se practica la formación del traductor actual, y según su argumentación, los conceptos están anclados en lo tradicional y el estudiante sigue desempeñando un papel pasivo. En cuanto a la reflexión de incorporar las herramientas informáticas y de comunicación en la asignatura de gestión de proyectos de traducción, se observa que el mundo de la traducción es complejo, tal y como demuestran los estudios empíricos y las publicaciones; el puesto de trabajo del traductor también es cada vez más complejo, y en los últimos años ha cambiado a un ritmo vertiginoso y de manera radical. Ahora, el traductor ya no trabaja solo, de manera aislada, con volúmenes de pesados diccionarios. En tal óptica, las herramientas informáticas y de comunicación tienen un papel esencial en el desarrollo de la formación en la gestión de proyectos de traducción, y pueden facilitar muchas de las tareas implicadas en este proceso (Gouadec 2007b:28-30). Es un fenómeno tan vital que la práctica docente innovadora está directamente asociada con el uso de la tecnología en las aulas.

Sin embargo, es evidente que el simple uso de las nuevas tecnologías no hace que la enseñanza y el aprendizaje sean innovadores o más efectivos, sino también los conocimientos del docente frente a dicha tecnología. Aunque es evidente que las nuevas tecnologías hacen más fácil, por ejemplo, mantener contacto permanente con otros miembros de la clase; que favorecen la interacción entre los estudiantes, al poder discutir y promover el debate; que también facilitan el suministro de material del curso, y que complementan y sincronizan las actividades de formación con chats o videoconferencias, entre otros. Según López Ciruelos (2009:16), dada la complejidad del flujo de trabajo en las grandes empresas o departamentos de traducción, la forma más eficaz de organizar el proceso es introducir todos los recursos en una plataforma de gestión que trabaje en red y que pueda ser compartida por todas las personas que intervienen en el proyecto. Este método parece interesante, ya que permite organizar, planificar, ejecutar y controlar el flujo del trabajo en los plazos prescritos, y se cree que puede, además, adaptarse fácilmente a la enseñanza-aprendizaje de gestión de proyectos de traducción. Se puede hacer un seguimiento tanto retrospectivo como prospectivo, porque en la interfaz de cada participante se encuentran los archivos en la fase de procesamiento. Como la plataforma dispone de programas que ejecutan las tareas de tramitación, la carga de trabajo para todos los participantes se reduce considerablemente.

En el mismo orden de ideas, el informe de ESU-ESIB (2007:4) detecta gran disparidad de interpretación de las orientaciones europeas e indica que cada país está tomando su propio rumbo. En un reciente artículo, publicado en El PAIS el 09/01/2008, basado en testimonios de varios rectores y miembros del profesorado universitario, se expresan con claridad algunas incongruencias y se señala que: “la universidad española ha hecho un gran esfuerzo para adaptarse al plan europeo, que obliga a todas a ser más participativas, integradas, adaptadas a la tecnología y con tutorías más individualizadas”.

Kelly (2006:168-172) por su parte, menciona que una de las características más apreciadas en los programas de movilidad es el equilibrio entre la diversidad y la homogeneidad: mayor autonomía, iniciativa y madurez personal. Asimismo, la autora (2006:168-172) ayuda a entender que el simple hecho de realizar estancias en el extranjero no es garantía de que se consigan los objetivos de aprendizaje previstos y no todos los estudiantes viven la experiencia de manera positiva; por ejemplo, algunos de ellos no superan las fases de “choque” cultural inicial. Cabe destacar también que los beneficios no son exclusivamente para aquellos alumnos o docentes que pueden desplazarse a otro país, sino que también revierte en los que se quedan y han de convivir con los estudiantes extranjeros. Kelly (2006:170) le denomina “Movilidad Virtual”. Para Soriano García (2010:20-25) y Morón (2009:5-22), la movilidad en la enseñanza de la traducción da lugar a trabajos en grupos multiculturales en clase, lo que fomenta la adquisición de un aprendizaje genérico y específico. Parece evidente que después de treinta años de movilidad organizada, y siendo la movilidad una constante en la realidad académica y extraacadémica de los estudiantes, no hay una adecuada integración de la movilidad en el currículum formativo de los estudiantes (2010:20-25) y (2009:5-22). Esto no implica que no se hayan de optimizar las ofertas, establecer requisitos de base para la selección de los estudiantes y maximizar la oferta para adecuarse a las necesidades básicas. Más bien esto sería lo necesario si se quiere incluir la movilidad como parte integrante del currículum formativo de los estudiantes de grado y se quiere además permitir que ellos elaboren su propio itinerario formativo. No parece que aún se baraje la integración total (al modo de LAE) en la formación de traductores en el país, como ocurre en otros países y contextos de formación, donde las prácticas o la colocación en el extranjero son obligatoriamente parte integrante de los Estudios de Traducción. Por el momento, sí se sigue manteniendo la movilidad voluntaria en el currículum formativo y dado el actual marco de Bolonia.

1.1.4.2. Las apuestas de la formación del traductor

La democratización de la educación y la expansión del saber humano, así como la complejidad de las tareas en el mercado de trabajo que se está presenciando actualmente, crean nuevas necesidades en los Estudios de Traducción. Desde finales del siglo XX, período marcado por el progreso tecnológico, han ido irrumpiendo ideas y cambios de todo tipo, y la formación académica, sea cual sea el ámbito al que se alude, juega un papel capital en la sociedad. Ahora es, más que nunca, el momento de reflexionar sobre la formación, el perfeccionamiento o el reciclaje. La universidad está llamada a revisar la formación que ofrece para satisfacer las necesidades inmediatas y futuras de la sociedad. Esta tarea no es sencilla, según comentan los autores contemporáneos. Para establecer un sistema de formación eficiente y efectiva, no sólo se debe especificar la finalidad de dicha formación, sino también organizar el contenido y las distintas etapas y, a ser posible, incluso antes de considerar la aplicación práctica de los medios pedagógicos concretos. Cabe señalar también que la formación sigue siendo un problema constante debido en que se trata de un ámbito experimental en el que las variables están en constante cambio: los estudiantes evolucionan, pero también lo hace el medio, es decir, el contexto al que pertenecen. Hay que formar en la multiculturalidad en las aulas desde este mismo momento. Por lo demás, ni que decir tiene que los agentes implicados en esta situación de formación no abogan todos ellos por el mismo método, al no tener necesariamente la misma concepción de la formación. Y por último, no deja de ser cierto que, en un entorno en constante mutación, es difícil crear programas o cursos que sigan siendo adecuados durante largo tiempo, o pertinentes en todas las circunstancias. De hecho, si la elaboración de la formación incluye obligatoriamente la identificación de necesidades, la elección de una orientación y la determinación de objetivos, también requiere la búsqueda de consensos entre los agentes implicados en el proceso de formación. La principal preocupación de la universidad consiste en ofrecer programas adaptados, pero el mayor reto es ser capaces de adaptarlos, de manera que duren mucho tiempo. Los especialistas en la formación son los primeros en reconocer que el recorrido entre la formulación de objetivos y el logro de estos últimos, mediante el establecimiento de prácticas pedagógicas apropiadas, no es fácil. Como recuerda Hurtado (2008:17-49), las apuestas y los desafíos actuales pueden resumir en tres principios esenciales:

- ✓ Aprender haciendo. Este principio, que no es nuevo, ha sido atribuido a Confucio: “Me lo dijeron y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí”. En otras palabras, lo que mejor se retiene es lo que se hace, pues se aprende mejor cuando se trata de un aprendizaje activo. Aprender haciendo es un principio clave de la pedagogía moderna.

- ✓ Aprender a recorrer el proceso. Este principio fue formulado por varios autores hace casi treinta años. Enseñar a coordinar una actividad, colocando al aprendiz de traductor en el meollo de la operación para así hacerle comprender la dinámica.
- ✓ Aprender de manera holística. Se comparte la crítica de Escotet (2010:89-97) cuando menciona que los planes de cursos en los estudios de traducción siguen esquemas de la primera revolución industrial y de comienzos del siglo XX, y que el diseño es de tipo unidisciplinar. Se comparte también la reflexión del autor (2010:89-97) cuando subraya que “no se trata sólo de formar profesionales sino personas, individuos capaces de aprender a aprender, a comunicarse, a cooperar, a tener empatía, a ser críticos, a automotivarse, a construir sus conocimientos de forma autónoma”.

También hay que responder a los nuevos retos sociales. Desde este punto de vista, se establece una formación que desarrolle las competencias necesarias para actuar en el ámbito profesional, garantizadas por un aprendizaje autónomo, polivalente, permanente, y capaz de adaptarse a un mercado globalizado en constante cambio. Como indican Hurtado (2008:17-49) y Gouadec (2005^a:41) o entre otros, los estudios de traducción desempeñan una función primordial de ayuda a la difusión de productos o ideas en la sociedad global. Desde tal perspectiva, una formación debe anular el efecto frontera, adaptando el aprendizaje de los proyectos reales de los distintos países, a las distintas regiones y a los diferentes públicos, y permitiendo la ampliación o la conquista de los mercados, no sólo a nivel del país sino también internacionalmente.

Últimamente, se habla mucho de la internacionalización de las empresas, y de las organizaciones en el país; las universidades no permanecen ajenas a esta llamada de la sociedad. Este fenómeno no es una casualidad, sino un hecho urgente. Por ejemplo, un programa de formación de traducción de manera general y de la gestión de proyectos de manera específica, puede venderse perfectamente en los países hispanohablantes y obtener beneficios para el país. En el juicio propio, una formación efectiva realiza la función de importación y exportación. Se añade que, para cumplir con su función en uno u otro sentido, la pedagogía debe respetar las convenciones y transmitir un mensaje sólido y fiable desde el punto de vista de su objeto, de su audiencia y de su finalidad. Por último, debe transmitir un mensaje claro, respetando a sus destinatarios, sus formas de pensar, sus usos, sus sistemas de valores, su cultura. Así pues, la formación se convierte, literalmente, en el portavoz de la calidad de la universidad, según comentan varios autores contemporáneos.

Como menciona Calvo Encinas y Arrés (2006:13-15), los estudiantes esperan acceder a los Estudios de Traducción para estar mejor preparados para el mercado, lo cual equivale, por lo tanto, a contar con diversas salidas profesionales. En cualquier caso, no se advierte una imagen clara y

definida de la titulación por parte de los estudiantes, al menos no en los primeros años de carrera. Es más, parece que los estudiantes de los Estudios de Traducción se ven atraídos por el efecto del *numerus clausus* (Calvo Encinas y Morón, 2007:137) por el cual no se sienten tan motivados debido al perfil profesional en sí, que prácticamente desconocen, sino por el hecho de que es una opción a la que no cualquier estudiante puede acceder. Es interesante lo que acaban de mencionar los autores (2007:137) sin duda, la formación supone la adquisición o el desarrollo de determinadas competencias que permiten a los estudiantes, a posteriori, reorientar, perfilar e incluso llegar a reciclar su perfil profesional. Volvamos a la pregunta inicial: ¿Qué aprenden de la traducción los estudiantes de la asignatura de gestión de proyectos? Para responder a este interrogante, son muchos los trabajos que han subrayado las dificultades de los estudiantes y egresados a la hora de verbalizar sus logros. A este respecto, Kelly (2005^a:119-120) y Kirally (2005:1100) aconsejan que la autenticidad de los materiales proporciona a los estudiantes una formación adecuada y que el docente deje de ser la figura dominante en el proceso de formación. González-Davies y Kirally (2006:82-83) consideran que los Estudios de Traducción son procesos comunicativos, y que la formación académica de los traductores siempre viene condicionada por el contexto geopolítico, por las necesidades de cada mercado de trabajo y por las peculiaridades de cada sistema educativo. Resulta complicado, pues, hablar de “formación ideal”.

En todo caso, ha de ser siempre una formación específica, capaz de responder a la singularidad del perfil profesional. En este sentido, lo importante es que en los planes académicos se incluyan las asignaturas necesarias para desarrollar las competencias propias que se requieren del traductor. También hay que admitir que, por regla general, la investigación sobre la formación académica avanza principalmente hacia cuestiones particulares de pedagogía. No obstante, los esfuerzos por aplicar a la didáctica de los Estudios de Traducción técnicas, métodos, y estrategias propias de una teoría educativa más amplia, son hasta ahora escasos y tampoco abundan los trabajos que aborden la formación de traductores en la gestión de su actividad cotidiana, como por ejemplo, la de saber planificar, organizar o controlar su trabajo diario (González-Davies y Kirally, 2006:82-83). No obstante, el reto de preparar a todos los estudiantes para su acceso al mundo laboral moderno reside en el desarrollo de la capacidad colectiva, de toda una profesión, de atender a las necesidades de todos los educandos. En consecuencia, se necesita un nuevo paradigma capaz de generar una visión coherente, tanto de la calidad de la enseñanza como de la del aprendizaje. Conscientes de ello, González-Davies y Kirally (2006:82-83) dividen el ciclo formativo en cinco etapas, las cuales se presentan a continuación:

- ✓ identificación de las necesidades de la enseñanza-aprendizaje
- ✓ preparación
- ✓ entrega de la formación
- ✓ aplicación de lo aprendido
- ✓ evaluación.

1.2. Las hipótesis que se plantean en la Tesis

A partir de los constructos elegidos, se pasa a la elaboración de las hipótesis de la Tesis; algunas se extraen de la literatura estudiada, otras provienen de las particularidades de la investigación. Las hipótesis de la presente Tesis Doctoral contribuyen a delimitar la intención que se mueve a los nuevos conocimientos de la gestión de un proyecto de traducción o localización. Para conseguirlo, este trabajo se inició en enero de 2011, en plena euforia de la actividad traductora. Más allá de su efecto sobre la formación y la reorganización de los aprendizajes, los procesos de la gestión de proyectos pueden mejorar directamente o indirectamente la profesionalidad global del traductor. Se formula a continuación las hipótesis de trabajo, las cuales no son ni exhaustivas ni mutuamente independientes, pero permiten, sin embargo, fijar criterios y ejes para estructurar la investigación.

- | | | |
|---|-----|--|
| A | Hi1 | La formación del traductor en el marco del EEES ha de adaptarse a la previsible evolución del mercado laboral. De resultar cierta, habrá que determinar cómo y hasta dónde ha de ajustarse el nivel académico del alumnado a las exigencias de las empresas. |
| B | Hi2 | Nada indica, de momento, que haya disminución del número de alumnos de traducción en las facultades. Sin embargo, las investigaciones recientes desvelan la necesidad de introducir cambios en la formación del traductor respecto a los conceptos de la gestión de una actividad traductora, centrados en las necesidades de las organizaciones (que pueden ayudar a los estudiantes a superar los apuros sociales a que se enfrentan los titulados en paro). |
| C | Hi3 | El trabajo integral del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, puesto que el universo estudiantil presenta alta dispersión y los métodos para recoger información tienen baja fiabilidad. |
| D | Hi4 | Sólo la teoría pragmática puede aportar suficientes respuestas a la teoría de la traducción. Gracias a la pragmática de la traducción se puede analizar el proceso de la traducción de manera eficiente. |
| E | Hi5 | La introducción de la asignatura la gestión de una actividad traductora con base epistemológica, socio-constructivista y humanista favorece la adquisición de autonomía, y, en consecuencia, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de traducción. |

La Tesis Doctoral que se propone defender da respuesta a las preocupaciones a que se ha aludido más arriba. Quedan formuladas en forma de hipótesis, a la espera de que se verifiquen en el cuerpo del trabajo, a cuyo objeto se ha fijado el marco metodológico que se presenta acto seguido. Así que, al optar por analizar las guías docentes de gestión de una actividad traductora, vigentes actualmente en las universidades, se ha adoptado el modelo “sistémico-complejo¹⁶”, según el cual, la actividad, proyecto u obra de traducción se percibe como algo global e integrado. En el mismo sentido, la modelización de la competencia traductora propuesta por diferentes autores despierta sin duda el interés de los académicos comprometidos con la investigación en el campo de la competencia del traductor. Sin embargo, se podría reprochar a los autores su falta de claridad en la definición del concepto central del texto, sobre todo el relativo a la competencia específica del traductor. En primer lugar, es fácil perderse en el laberinto terminológico formado por palabras como super-competencia, sub-competencia, competencia general, competencia específica. Para algunos investigadores de los Estudios de Traducción, el diálogo entre expertos y la consolidación de las disciplinas requieren un mayor esfuerzo de claridad conceptual, así como un buen conocimiento de lo que ya se ha hecho en este campo. Desde tal perspectiva, Alves y Gonçalves (2007:45) afirman que han establecido una diferencia entre la competencia de traducción (*translation competence*) y la competencia del traductor (*translator's competence*). Esta distinción, como se sabe, ya había sido introducida en el año 2000 por Donald Kiraly, quien, por lo demás, ha propuesto otra modelización de la competencia del traductor. La reflexión sobre la formación en la presente tesis, aunque se apoye en ejemplos de determinados programas existentes en España, no va destinada a ningún centro en particular, y pretende ser generalizable y adaptable a diferentes situaciones de formación.

1.3. Los objetivos generales y específicos

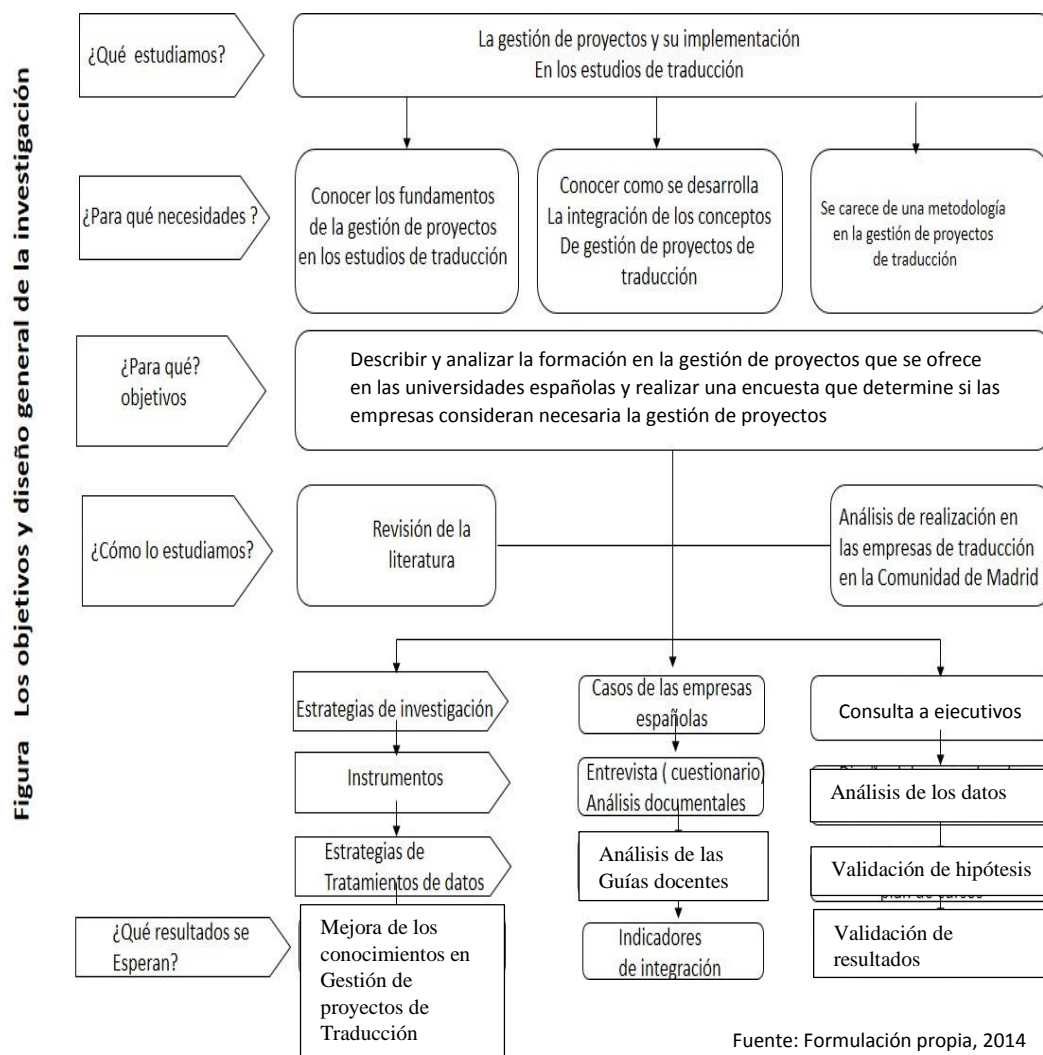
Se propone descubrir y analizar la formación en la gestión de proyectos de traducción que se oferta en las universidades españolas. Este análisis permite responder a una serie de preguntas: ¿Cuáles son los objetivos de las clases, su exigencia y su duración respectiva? ¿Qué contenidos se ofertan para las clases? ¿Cuál es la estructura de esas clases de gestión de proyectos de traducción? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Cuál es la importancia relativa de cada una de ellas? ¿Qué percepción se puede tener de esta asignatura? Éstas son algunas de las preguntas que guiarán el análisis, delimitando las diferentes etapas. Se propone precisar la naturaleza y las especificidades de

¹⁶ Según Mitzberg (2009), el pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y acción.

las clases de gestión de proyectos de traducción. Finalmente, el objetivo consiste en extraer un modelo de formación coherente respecto a las expectativas de las diferentes empresas. Además, un examen de diez (10) programas españoles y de diez empresas que cumplen con los estándares europeos de calidad en los servicios de traducción (EN 15038), permite efectuar el trabajo de caracterización de las prácticas de formación, así que alcanzar los objetivos específicos siguientes:

- ✓ comprobar si se consideran los estándares que integran los procesos de un proyecto, en dos niveles:
 - aplicación teórica de todos los conceptos en el desarrollo de un proyecto según lo fundamentos y los estándares internacionales en la gestión de proyectos;
 - realizar una encuesta que determine si las empresas de traducción consideran que la gestión de proyectos ha de formar parte de los planes de estudios de traducción.
- ✓ fomentar la formación del estudiante de los Estudios de Traducción en un sentido interdisciplinar y pragmático;
- ✓ hacer uso correcto y preciso de los términos de la gestión de proyectos de una actividad traductora;
- ✓ mejorar la inserción laboral de los egresados.

Figura 1.1.5. El mapa conceptual de los objetivos de la Tesis



1.4. Metodología de la investigación

Para realizar el trabajo de investigación, se ha elaborado un esquema cuyo objeto es revisar, describir, explorar y analizar los componentes de la formación en la gestión de proyectos de traducción y se han explicitado los elementos que parecen reflejar mejor los procesos implicados en cualquier sistema de formación:

- ✓ el contexto estructural, que designa el marco general de la formación y de la secuencia de las actividades;
- ✓ el contexto pedagógico (contenidos, actividad de enseñanza-aprendizaje), que corresponde a la secuencialidad de la asignatura en forma de clases por impartir;
- ✓ las competencias, a saber, el conjunto de conocimientos y de saber-hacer, es decir, el sistema de

conocimiento conceptual y procedimental; estos están más explícitamente ligados a la adquisición de la disciplina traductora;

- ✓ los objetivos o habilidades, es decir, el resultado que el sujeto educando ha de alcanzar;
- ✓ el proceso, o sea, el funcionamiento del programa y la interacción de actividades de formación.

La tabla que sigue a continuación resume los parámetros que intervienen en la elaboración de nuestro mapa de análisis.

Tabla 1.1.6.
Esquema de análisis de la investigación

Item	Características
A	Contexto estructural (marco general) <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y tipo de formación (enunciado de intenciones) • Exigencias particulares (condiciones de admisión) • Duración de los estudios (expresada en años o en créditos)
	Competencias (saberes y saber-hacer: elementos en relación de traducción) <ul style="list-style-type: none"> • Saber leer (comprensión) • Saber escribir (expresión)
B	<ul style="list-style-type: none"> • Saber usar la nuevas tecnologías • Saber comunicar • Saber gestionar una actividad (costes, plazos, recursos, calidad) • Conocimiento del mundo • Saber traducir
	Contexto pedagógico (actividades de formación)
C	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de actividades • Estrategias • Función de las actividades • Organización de las actividades (reagrupación de elementos)

Fuente: Formulación propia, 2013.

La tabla 1.1.6 integra por lo tanto los elementos y sirve, de alguna manera, de lista de verificación en nuestro inventario de los elementos de formación en gestión de proyectos de traducción. Dicho inventario permite dirigir el punto de mira al contenido y a los objetivos de los programas, agrupándolos según el lugar que ocupan desde un punto de vista funcional. O, dicho de otro modo, teniendo en cuenta estos elementos en su interdependencia. Al ser la formación una transformación, la tabla 1.1.6 identifica los elementos que intervienen en este proceso de cambio, en la transformación de un “perfil de entrada” en un “perfil de salida”. De hecho, la aplicación de la

ficha constituye la etapa preparatoria al desarrollo del estudio, esta es una etapa llamada “pre-modelización” (*“pre-modelling”*).

¿Cómo caracterizar, entonces, este tipo de estudio? Se aprecia que conlleva, en primer lugar, un aspecto funcionalista debido a la situación que ha originado el problema, a saber, la formación en los Estudios de Traducción. El trabajo aquí presente toma como punto de arranque el análisis del objeto problemático y se apoya sobre consideraciones teóricas y prácticas para proponer vías de mejora. En este sentido, puede entenderse que estamos ante una investigación pragmática, es decir, que requiere una investigación evaluativa cuya finalidad es la mejora o la adaptación. Desde este punto de vista se puede afirmar que el método de investigación, retomando la expresión de los autores contemporáneos cuando se refieren al método que se interesa por la interacción entre la teoría y la práctica, es el denominado *“reflective practitioner”*¹⁷ y su objeto es desarrollar una herramienta capaz de mejorar la eficiencia y la efectividad de la formación.

Además, habida cuenta de las hipótesis del estudio y de los objetivos definidos, el trabajo tiende asimismo a ser descriptivo y causal. Descriptivo, ya que, en un primer momento, se intenta identificar y presentar los factores que influyen en la aceptación y las necesidades de los ejecutivos en la práctica de una gestión de proyectos racional. Causal, pues se intenta establecer relaciones causales entre los factores identificados y el resultado final en lo referente a las necesidades y a la aceptación, así como demostrar que si se toman en consideración los diferentes factores, se puede contribuir a obtener un resultado favorable para mejorar el plan de estudios de gestión de proyectos, como reclaman las empresas y la sociedad a nivel nacional e internacional (las normas de calidad EN 15038). Como campo de análisis, se busca elegir diez programas de los Estudios de Traducción en las universidades públicas en España y los ejecutivos de diez empresas de traducción. Esta agrupación tiene por objeto coordinar y armonizar la formación del traductor. También, se opta inicialmente por una lectura histórica, con el fin de resaltar el aspecto dinámico y evolutivo de la formación del traductor. En tal perspectiva, parece oportuno comenzar el análisis rastreando la evolución de los programas, a fin de resaltar las grandes orientaciones y tendencias. Ni que decir tiene que esta vuelta atrás permite situar la problemática examinada desde una perspectiva más amplia. Se presentan los inicios de la formación del traductor, y como indicativos, los años 2005 y 2014. Cincuenta años después de la fundación del primer programa, el diseño curricular se caracteriza por una diversidad relativa: diversidad de exigencias y diversidad de itinerario. Sin

¹⁷ La capacidad para reflexionar sobre la teoría y la práctica según el DRAE. Una herramienta importante en los entornos de aprendizaje, donde los alumnos aprenden de sus propias experiencias.

embargo, los numerosos puntos de convergencia permiten trazar el contorno de la experiencia española en su originalidad. En este mismo sentido, se piensa elegir una interfaz de encuesta en línea, Google Drive, porque permite almacenar las respuestas a los cuestionarios en los archivos de una cuenta protegida con contraseña y tiene varias características que facilitan el análisis y la comparación de las respuestas. Respecto a las preguntas, éstas serán simples y concisas, porque se piensa llevar el menor tiempo posible para evitar molestias a los encuestados. Por consiguiente, el cuestionario se compone de treinta y cuatro (34) preguntas y se subdivide en veintiuna preguntas abiertas, quince preguntas de escalas de clasificación, de opción múltiple y de razón. El cuestionario se enviará a los encuestados en línea, acompañado de una carta con el logotipo de la Universidad de Alcalá, personalizada, y en el cual se explica la naturaleza del cuestionario y el papel de la investigación. En el correo electrónico se plantea introducir una descripción del proyecto de investigación y un enlace que permita acceder al cuestionario en línea.

En efecto, las hipótesis planteadas están en relación con la definición de la profesión y con las competencias que debe tener el traductor profesional de la gestión de una actividad traductora. Parece oportuno introducir una pregunta relacionada con la ética profesional, varias preguntas sobre el tipo de estrategias y el modo de gestión utilizado en la entidad, etc. La primera serie de preguntas se diseña para identificar y estudiar las competencias requeridas, conocer su lengua de trabajo, su orden de importancia y la necesidad que de ellas se tiene en el ejercicio de la profesión. La última serie revela el perfil socio-profesional de los participantes: permite situar a los encuestados, conocer los títulos que poseen, la duración de sus estudios, qué clase de competencia les es necesaria en la vida profesional, cuáles son los puntos fuertes de la formación universitaria en los Estudios de Traducción y cuáles los débiles, cuáles son los factores de éxito que contribuyen a la selección de un traductor, las cualidades de un traductor, entre otros. La metodología viene dictada por el tema de trabajo, pues su objeto es hacer resaltar los factores clave en el éxito de la gestión de proyectos de traducción. Además, en un primer momento, se delimita la cuestión, precisando el sentido de los conceptos utilizados en la literatura y las definiciones que se consideran oportunos. En un segundo momento, se plantea utilizar los datos empíricos obtenidos sobre el terreno para interpretarlos. Dichos datos se recogerán mediante un muestreo representativo, el cual será “pareado y típico”, es decir, estará compuesto por idéntico número de empresas de traducción, a saber, las que responden a criterios de calidad internacionales. En tal perspectiva, se cuenta con las siguientes herramientas:

- a) el Google Drive, para compilar la información;
- b) el programa informático de Excel y SPSS;

- c) el cuestionario en línea, para los profesores de la disciplina;
- d) el cuestionario en línea, para los ejecutivos de las empresas de traducción;
- e) el cuestionario en línea, para los alumnos de tercer o cuarto año de los Estudios de Traducción.

En cuanto a los criterios para seleccionar el universo de la muestra de la investigación, se piensa desarrollar en las empresas de traducción con sede en la Comunidad de Madrid, de gran tamaño, o pequeñas y medianas y despachos reales y virtuales, así como su posesión de una de las normas de calidad vigente en el mercado nacional e internacional, podrían servir de gran ayuda para lograr los objetivos de la investigación. Se descarta el análisis de traductores autónomos, ya que sus datos son muy dispersos y poco controlados. Las técnicas y métodos que se aplica son de diversa índole, en función de cada objetivo, dada la complejidad del objeto de estudio, que busca una aproximación a la realidad profesional, compaginando la máxima diversidad con la teoría. La muestra se ajusta al tipo y cantidad de información que se necesitará en cada momento, de modo que no se determine previamente según criterios cualitativos o cuantitativos.

El proceso de investigación es de tipo circular e interactivo, a fin de que las hipótesis se modifiquen o amplifiquen a la luz del análisis de los datos. Existe una interdependencia entre la recogida de datos, la formulación de hipótesis y la muestra y elaboración de la teoría. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2008:5-15), considera que la muestra designa “un reducido cantidad de algo para aclarar ciertos aspectos generales del problema”. O, dicho de otro modo, la idea de la muestra está íntimamente ligada a la idea de la transferibilidad del conocimiento que se obtiene con la investigación. ¿Qué se aprende en esta investigación? ¿Qué se deduce en la evaluación de los resultados? ¿A quién califican? ¿Qué proyección se puede realizar? He aquí cuatro preguntas interrelacionadas que interrogan a la vez sobre la intención y la elección de las orientaciones: ¿qué decisiones tomar para alcanzar los objetivos? ¿Cómo construir una muestra científicamente válida?

Savoie-Zajc (2007:103-109) menciona que es posible tratar el proceso de muestra como una operación mediante la cual el investigador decide, en primer lugar, la pertinencia o no de trabajar sobre un caso único (actor, lugar, suceso) o a partir de varios casos. Una consideración importante es la del número: ¿a cuántas personas se incluirían en el estudio? Resulta difícil dar respuesta a esta pregunta en una investigación cualitativa/interpretativa, según Savoie-Zajc (2007:103-109), dado

que no existen parámetros estadísticos que permiten asegurar por debajo de qué número el test no sería aplicable, o por encima de qué cifra dicho test no merecería la pena, estadísticamente hablando.

En este estudio, las fuentes de datos serán de triangulación metodológica, y se utilizarán datos primarios y secundarios. Se denomina datos primarios a los que remiten a la información que se utiliza para los análisis que se han producido explícitamente de acuerdo con los objetivos planteados. Los datos secundarios, en esta Tesis, son aquellos utilizados en el análisis que procede de investigaciones elaboradas con fines distintos. Para cada técnica de obtención de datos se utilizarán instrumentos diferentes, señalando que hay de contar también con las autorizaciones pertinentes y con los documentos que garanticen el anonimato y la confidencialidad de los encuestados. Mediante un cuestionario piloto, se efectuará una entrevista virtual con cuatro alumnos y cuatro profesores. El experimento se realizará a diez empresas de traducción. El diseño experimental implica claridad, transparencia, inteligibilidad, comprensibilidad y lógica en el planteamiento metodológico.

“Professionalization of training may be achieved through simulations of professional practice” (Kelly, 2005a:74-78).

Queda dicho más arriba que como instrumento de recogida de datos en la Tesis presente se ha optado por la utilización de un cuestionario virtual (electrónico) debido a las ventajas que presenta este medio, y ello a la vista de la variedad y dispersión que caracteriza el mercado laboral. Hoy en día, en la práctica resulta imposible y costoso recorrer toda la geografía madrileña, haciendo entrevistas personales. Por otra parte, frente a la entrevista personal, el cuestionario electrónico ofrece rapidez y un alto grado de anonimato: téngase en cuenta, en este sentido, que el profesional no desea crear competencia y tiene miedo a las consecuencias fiscales, por suponer un ejemplo, que pudieran derivarse de la información que proporciona. Por último, este formato también resulta muy cómodo para los encuestados, puesto que pueden ir cumplimentando la entrevista en ratos libres. En este estudio el cuestionario es considerado, el método para la medición.

Pues, como indican Colmenares, A. y Piñero, L. (2008:96-114), dado el carácter complejo de la investigación y que la mayor parte de las variables son “independientes y dependientes”, el método de aplicación del cuestionario en la recogida de datos tiene muchas ventajas porque los criterios de selección de muestra son muy objetivos en la homogeneidad del control de tiempo y de la información proporcionada a los encuestados, así como en las respuestas a las dudas planteadas. De hecho, el planteamiento de los autores (2008:96-114) suscita la atención en este estudio, respecto a

la obtención de resultados: en la objetividad; en la fiabilidad; en la replicabilidad; en la validez; en la cuantificabilidad.

También cabe mencionar que esta investigación se enmarca en una base de investigación-acción en la corriente “Praxeológica¹⁸”. El enfoque praxeológico da la primacía a los actores individuales que persiguen sus propios fines y que al hacerlo, crean una realidad social en proceso de cambio. Además, sigue las grandes líneas del enfoque sistémico, lo que significa el todo global e interrelacionado para la consecución de una finalidad. Asimismo, el método se inscribe, como hemos podido observar, en la corriente constructivista, caracterizada por el realismo, el subjetivismo y la hermenéutica. Existen muchas posibilidades de que se consiguen resultados fiables, porque varios autores contemporáneos subrayan que con la aplicación de la investigación-acción, se puede procurar actuar en la acción, se da por sentado que las personas que viven y trabajan en el seno de una entidad están mejor situadas que cualquier otra persona para conocer las estructuras formales, y antes que nada, informales, de funcionamiento y de comunicación, y que están incluso en situación de encontrar soluciones más apropiadas y realistas que los demás. Según Risco Evans (2011:83), existen grandes diferencias entre la investigación-acción y la investigación clásica, tanto en lo relativo a la demanda, al inicio, a los tipos de posición, de relación, como respecto de la producción, de la eficiencia del saber producido y de la difusión del conocimiento y de la transformación real. Además, Montagne Macaire (2007:93-101) señala que una investigación-acción no se hace de repente y que se distingue de cinco fases constitutivas de la metodología:

- a) la fase diagnóstico de la situación-problemática;
- b) la fase de decisiones sobre las acciones que hay que ejecutar;
- c) el plan de acción resultante, así como el posterior análisis de la acción de los efectos y ajustes respecto a los incidentes críticos;
- d) la fase de evaluación;
- e) la fase de retroacción y transferencia.

No obstante, la información obtenida se analizará de forma cualitativa y cuantitativa de las variables: este análisis se hará con el fin de investigar cuál es la situación actual de la gestión de una actividad traductora y los métodos empleados. Se precisa también la unidad de análisis para adecuar

¹⁸ Según la DRAE, la praxeología o praxiología es la ciencia de la acción humana. El término fue acuñado en 1890 por Alfred Espinas en la revista “*Philosophique*”. De la praxeología, es la idea de que cada acto consciente del ser humano tiene como meta la mejora del nivel de satisfacción de la persona.

las variables, según las respuestas dadas a cada pregunta. La metodología se basa en la incorporación de la realidad profesional mediante los cinco grupos de procesos descritos en la guía de los fundamentos en gestión de proyectos (PMBOK, 2013), y se enmarca en una investigación educativa crítica cuyos objetivos pretenden “evidenciarse en mejoras reales y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen” (Chacin, 2008:56).

1.4.1. El enfoque y alcance de la investigación

Según Tobón (2013:14), el enfoque basado en competencias surge en EE.UU a comienzos del siglo pasado, en el ámbito de la capacitación laboral y de las prácticas que se proponían acercar los estudiantes al mundo laboral real. Sin embargo, recientemente, con los profundos cambios de EEES, se han planteado nuevos desafíos en el ámbito de la educación en Europa, así como en el de la capacitación; tales cambios responden a las exigencias empresariales para incrementar la eficiencia, productividad y rentabilidad. La investigación en esta tesis se basa en un enfoque socio-crítico, como queda plasmado en la investigación-acción. Más allá de las dificultades prácticas que entrañan otros paradigmas, se llegó a esta decisión por una opción de valores, como ocurriría en el caso de haber elegido cualquier otro enfoque. Se anima, el interés por lograr un objetivo meramente técnico (en nuestro caso, descubrir el mejor modo de incorporar la realidad profesional en la gestión de una actividad traductora en la aula).

Además, se manifiesta, la apuesta para que la formación del traductor adquiriera una mayor relevancia en los planes de estudio de los cursos. Por lo demás, según la opinión de los autores contemporáneos, existen dos cuestiones que cualquier educador que trabaje en los Estudios de Traducción se plantea: ¿Cómo formar un buen traductor? ¿Cuáles son los elementos esenciales de una formación profesional del traductor? Estas dos grandes preguntas esbozan, de manera muy general, los tres polos **Formación-Traducción-Empresa** y constituyen la razón de ser de esta Tesis Doctoral. Para responder a estas cuestiones, se opta por acercar entre sí los avances teóricos de los Estudios de Traducción, de la enseñanza-aprendizaje y de la gestión, examinando situaciones efectivas, a fin de apreciar su evolución real y sus posibles orientaciones. Aplicando un método al tiempo inductivo y deductivo, el trabajo aquí presente toma en primer lugar como punto de arranque el examen del concepto de formación, expone a continuación lo que se pone en juego con ella, y finalmente presenta la finalidad, así como los componentes y las exigencias que la percepción puede

llevar a realizar. Mediante este discurso en que teóricos, pedagogos y expertos muestran sus puntos de vista, se extraen dos grandes conclusiones:

- ✓ las grandes orientaciones capaces de alimentar la didáctica de la gestión de una actividad de traductora;
- ✓ las competencias que se requieren en un estudiante bien formado. El análisis y la síntesis de tal discurso sirven de marco teórico al examen de las prácticas de formación.

Además de presentar una modelización de la formación, la investigación propone un instrumento y un marco de reflexión que se pone de relieve los ejes que se debe privilegiar en la construcción o la optimización de la gestión de una actividad traductora.

1.4.2. Los principios que guían el análisis

- a) El plan de estudios de la gestión de proyectos debe contextualizarse en la vida laboral del traductor.
- b) La formación del traductor no es estática y no puede ser diseñada definitivamente. Está íntimamente ligada, por un lado, a la evolución de las ideas de su campo de trabajo y, por otro, a la evolución de la demanda social, a la adquisición y consolidación del conocimiento y del saber-hacer que evolucionan sin cesar a lo largo de la vida profesional.
- c) La mejora o la construcción de la formación debe basarse en una evaluación continua de la situación de la misma, que permitirá identificar los problemas que hay que solucionar y las medidas que adoptar. Si se considera la traducción como una disciplina autónoma, con sus exigencias propias, habrá que diseñar la formación en consecuencia. En otras palabras, la mayor preocupación es proporcionar los medios necesarios para localizar y reflexionar sobre las posibles percepciones (erróneas, entre otros) que pueden inducir a errores, al objeto de optimizar la formación del traductor.

1.5. La estructura de la tesis

Este trabajo se encuentra estructurado en tres partes principales que abarcan los aspectos teóricos, empíricos, relacionados con dichos propósitos y la propuesta en la programación del curso de gestión de proyectos en los Estudios de Traducción.

El primer capítulo, relacionado con las consideraciones previas, plantea el problema de la formación en los Estudios de Traducción. En primer lugar, se subraya la dificultad que plantea cualquier formación, en presentar los divergentes puntos de vista sobre la posibilidad de formar al traductor en las necesidades de la vida laboral, en examinar las críticas formuladas por los diferentes autores respecto a la formación y en precisar la orientación del presente estudio.

El segundo capítulo, aborda de manera general los Estudios de Traducción, precisando las definiciones y conceptos subyacentes de los Estudios de Traducción. Se trata, pues, de resaltar las relaciones existentes entre discursos teóricos y prácticos, se examinan los diferentes conceptos y las técnicas de traducción, y después se abordan de manera específica los programas de traducción en las universidades, la dimensión interdisciplinar y su complejidad, la profesión del traductor, la integración de los conceptos en los Estudios de Traducción y las normas vigentes que regulan la calidad de la traducción.

El tercer capítulo de la Tesis, ahonda en los principales aspectos que se relacionan con la competencia traductora aplicada al ámbito empresarial, con el propósito de reconocer aquellos aspectos o elementos teóricos que son susceptibles de incorporar o modificar en su aplicación el quehacer en la formación del traductor, los elementos ideológicos e históricos que influyen en la competencia, la competencia en el programa de convergencia hacia EEES, los diferentes modelos en la competencia traductora y de su evaluación.

El cuarto capítulo describe la competencia en la gestión de proyectos de traducción, la competencia del traductor en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y control del proyecto, y las herramientas formales a la hora de coordinar un proyecto de traducción.

El quinto capítulo profundiza en la gestión de proyectos y su aplicación, en cómo optimizar los estudios de gestión de proyectos de traducción en la universidad, ¿Cómo asegurar una formación profesional del traductor en gestión de una actividad traductora?; ¿Cuáles son los factores esenciales de tales estudios o, en suma, cómo conseguir formar un buen traductor en la gestión de proyectos? Tales son las preocupantes preguntas que se plantean para conseguir que los estudios de traducción sean más productivos. No se trata sólo de simples preguntas de retórica, dado que el mercado de trabajo es actualmente cada día más difícil.

El sexto capítulo describe la aplicación de la gestión de proyectos en las universidades españolas, la finalidad y las características de una guía docente efectiva, la descripción y el análisis de 10 guías docentes en gestión de proyectos de traducción.

El séptimo capítulo aborda la aplicación directa de la gestión de proyectos en las empresas de traducción e interpretación, define los instrumentos de recogida de datos, la definición conceptual y operacional de las variables del estudio, la distribución de frecuencias absolutas y acumuladas de 10 empresas de traducción, la presentación y el análisis de los resultados de las 10 empresas de traducción e interpretación encuestadas.

El octavo capítulo aborda las conclusiones finales de la presente Tesis Doctoral.

Los anexos incorporarán documentación, que completa la visión general del cuerpo de la Tesis, así como otros instrumentos de trabajo como los cuestionarios o la plantilla de datos, entre otros.

1.5.1. Breves notas bibliográficas

La Tesis que se presenta aquí se ubica en el marco de los Estudios de Traducción. En cuanto a la proyección metodológica, ésta se nutre de la estrategia de la investigación propia de las ciencias de la educación, de los estudios de traducción y de gestión, especialmente en su parte empírica y en su enfoque curricular. Se utiliza el término “Estudios de Traducción” para significar la profesión, entendida en su doble vertiente (escrita y oral). Se utiliza también el genérico masculino, sin ningún afán discriminatorio, sino únicamente con el objetivo de hacer más ágil el texto, así como para mencionar a los colectivos de traductores y traductoras, intérpretes, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, estudiantes, entre otros. Por otra parte, consciente de que el uso normativo puede implicar una visualización masculina de un colectivo que está compuesto mayoritariamente por mujeres. Asimismo, en cuanto a las normas orto-tipográficas aplicadas al texto, se opta las estipulaciones del Diccionario Panhispánico de dudas, y en casos poco claros (cursivas, uso de mayúsculas, etc.); también se realizará consultas virtuales. La selección de las obras de referencia mencionadas en la Tesis Doctoral se ha realizado en función de las necesidades teóricas y metodológicas que plantean su elaboración. En líneas generales, se puede afirmar que en la bibliografía figuran obras de los siguientes ámbitos: los de Estudios de Traducción, los de las ciencias de la educación y formación, los de las ciencias de la gestión y finalmente, los de las ciencias sociales. Durante el recorrido de esta Tesis se cita a menudo Daniel Gouadec ya que ofrece un análisis en profundidad de la profesión del

traductor y de la industria de la traducción. Además, aporta algunas reflexiones de cambios en curso en la profesión y la industria, como las TIC, y el impacto de la industrialización, la internacionalización y la globalización, y de las principales cuestiones relativas a la formación de traductores. En esta perspectiva, el modelo universitario pretende conformarse con una realidad nueva, dinámica y compleja, vinculada al mundo real y a su contexto cambiante. Por otro lado, los lineamientos económicos europeos aspiran a sentar las bases sobre el conocimiento y, por tanto, ejercen sus demandas y señalan unas políticas consecuentes con estas pretensiones a lo largo de toda la Unión Europea.

1.6. Conclusión

Este capítulo estableció las bases de la investigación, introdujo el problema de la investigación de los Estudios de la Traducción. Después, se justificó la investigación, se presentaron las definiciones del desarrollo normativo del proceso de convergencia español en el EEES, la concepción de los Estudios de Traducción en la universidad, la importancia de la relación entre la universidad y las empresas. Se describió el examen de las críticas de la formación del traductor y se demostró, a través de los autores contemporáneos de los Estudios de Traducción que en la universidad es necesario un cambio de paradigma. Se describió brevemente la metodología y se plantearon las hipótesis de la investigación para aportar algunas soluciones a la problemática. Además, se definieron los objetivos generales y específicos a alcanzar en la investigación y se esquematizó la estructura y los principios bases. Para Kelly (2005b:11-18), la calidad de un programa de formación depende de la adecuación del curso, objetivos, o de la instrucción, y que el desarrollo de los objetivos de instrucción “es el paso más importante en el proceso de desarrollo curricular y los resultados de aprendizaje son la piedra angular; se espera que el aprendiz conozca, entienda y/o sea capaz de demostrarlo después de completar su aprendizaje”. Asimismo, se va en busca de lo que manifiestan los investigadores en relación a las teorías de aprendizaje y de la enseñanza. Para la Fundación Ortega y Gasset (2007:139) la enseñanza superior consiste en profesionalismo e investigación, y no sólo en “cultura general”. Subraya Nord (2010:9-16) la experiencia produce excelentes docentes, pues el saber pedagógico se obtiene mediante el estudio y la investigación, y se conserva y se aprende. Hoy día todo se traduce, cualquier texto, documento, mensaje o fragmento de mensaje o elemento de código es probable que sea objeto de una traducción. Se traduce software, video juegos, ayuda en línea de software, web, libros, contratos de comisiones rogatorias, de seguros, subtítulos de películas, canciones, diálogos de películas, bandas sonoras de vídeo corporativo, las posologías de los medicamentos, asesoramiento, catálogos, aclaraciones que figuran en un teléfono móvil, peticiones

de permiso para comercializar productos, contratos de ventas, modos de empleo de la maquinaria, textos de las patentes, entre otros. Por otra parte, una reflexión sobre la enseñanza de la traducción no puede limitarse a relatar una experiencia, por más exitosa que sea, preconizando la replicación. Del mismo modo, no se trata de proponer un programa ideal, del tipo de un modelo ejemplar, al que sería deseable acercarse lo más posible. La existencia de este trabajo apunta a la evidencia de la respuesta, intuitiva, empírica y pragmática. Es obvio que la traducción se enseña en las escuelas, institutos y universidades en todo el mundo; esas son las diferentes posibilidades. En cuanto a la pertinencia, por no decir eficacia, está claro a través de la literatura sobre este tema que los empleadores de traductores, como por ejemplo las organizaciones internacionales, presentan por lo general una diferencia notable entre los traductores titulados y el resto, a favor de los primeros, lo cual les induce a demandar candidatos que presenten una formación específica, ratificada por un título que represente la culminación de cuatro a cinco años de educación superior, y las realidades del mundo actual se han ido volviendo cada vez más complejas.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en las últimas décadas, las interrelaciones e interconexiones de los constituyentes biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos, tanto a nivel de las naciones como a nivel mundial, se han incrementado de tal manera, que la investigación científica clásica y tradicional con su enfoque lógico-positivista se ha vuelto corta, limitada e insuficiente para abordar las nuevas realidades (Altbach, 2007:114). En otro orden de ideas, Altbach (2007:114) subraya que la investigación universitaria se ha transformado en el presente siglo en una institución central para la propagación de la ciencia y el conocimiento. Por otra parte, Bueno y Casani (2007:46) conciben la investigación como “la actividad emprendedora de la universidad. Es decir, una institución básica para la transferencia de investigación y desarrollo o del conocimiento tecno-científico”. La situación actual obedece a las crecientes restricciones presupuestarias y al carácter de servicio público (Moles, 2006:23) que han modificado drásticamente las expresiones del quehacer universitario en la actualidad.

Por otra parte, subrayan García Bellido et al (2011:13) que, la palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Es interesante notar que no se trata por tanto de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar estratégicamente una tarea, sino también de acompañar al alumno, desde el inicio de su matrícula, en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar. Para Villardón et al (2013:32), la nueva educación se apoya en los principios de la pedagogía activa y en la confianza en los recursos

de cada uno. Defiende un aprendizaje a partir de lo real y de la libre elección de actividades. Los diferentes pedagogos de este movimiento expresan de diversas maneras la necesidad de favorecer la experiencia personal: a hacer se aprende haciendo (*“Learning by doing”*, o, como asegura el dicho español: “a andar se aprende andando”). Quizás no haya existido nunca una sociedad humana tan globalizada desde siempre como la universidad, que hace del descubrimiento y de la salvaguardia universal de la cultura y de la ciencia el principio de su existencia. Asimismo, y cada vez más, las aulas están formadas por estudiantes provenientes de toda Europa, América, Asia, África. Este comportamiento de colaboración, iniciado en el cruce de la construcción Europea, inspira igualmente la política en gran número de universidades, en sus relaciones con otros centros de diferentes continentes.

La adopción, por parte de la Comunidad Europea, de un Marco Europeo de Calificaciones (*European Qualification Framework [EQF], 2008*) ha concentrado los procesos de educación y de formación sobre la certificación de las competencias. Para operacionalizar estas intenciones, los ámbitos universitarios tienen que dotarse de medios integrados de gestión pedagógica (Balliu, 2009:193-198). De manera general, el enfoque por competencias tiene un éxito creciente en las escuelas y las universidades, y las determina. En tal perspectiva, Kiraly (2012:84) sugiere un enfoque socio-constructivista para la formación de traductores que se base en la realización de verdaderos proyectos. Como se puede apreciar en la argumentación de la autora (2012:84) no son las soluciones que faltan, sino la voluntad de aplicarlas en las universidades. Por otro lado, no se olvida que los traductores evolucionan cada vez más en un medio globalizado, complejo y dinámico, que permite abrir la mente hacia otros conceptos o disciplinas; como subraya Gairin (2010:153-154) hacia una forma de conocer y situarse en el mundo, que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar, y actuar, capaces de orientar el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse en la competitividad global.

II. LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

2.1. Introducción

Tal y como demuestran varias publicaciones e investigaciones empíricas, a lo largo del siglo XX la traducción deja de ser percibida exclusivamente como un arte y comienza a ser considerada también como una disciplina. Sin embargo, el debate todavía no se ha resuelto y existe oposición entre los corrientes de una y otra idea. Por medio del marco teórico de la investigación, se pretenden identificar los conceptos que vale la pena investigar porque son polémicos y no han sido respondidos previamente por los investigadores. Ahora bien, en una sociedad globalizada cada vez más como la de hoy, en la cual la tecnología se transforma a diario, el contacto inmediato con el mundo entero y la gran rapidez de la comunicación han reemplazado el viejo paradigma de aquel antiguo traductor, completamente solo en su oficina, con su máquina de escribir y sus diccionarios. Por lo tanto, la creciente incertidumbre y la necesidad de responder a los cambios continuos en las demandas de productos y servicios exigen competencias interdisciplinarias y habilidades profesionales por parte del traductor (Pym, 2011:12), (Gouadec, 2007b:45) y (Arevalillo, 2006^a:107-111), entre las que se encuentran, por ejemplo, las de un gestor de proyectos de traducción. Piattini y Mengual (2008:5-27) subrayan que “la evolución de las universidades no debe ser ajena a las tendencias del desarrollo social, cultural y económico de las regiones”. Identifican algunas de esas tendencias y cambios que condicionan el futuro de la Educación Superior: la globalización e internacionalización (disolución de fronteras, relación con el tiempo, etc.), la creciente competencia entre universidades (por la captación de alumnado, universidades corporativas) o el surgimiento de nuevas necesidades por parte de los ciudadanos y de la sociedad, entre otros.

En este segundo capítulo, se inicia descartando algunas referencias históricas de la traducción, definiciones y conceptos de los estudios de la misma, la concepción de los estudios actuales en la universidad, las funciones y apuestas de los Estudios de Traducción, su evolución y las perspectivas, su dimensión interdisciplinar y la complejidad de los Estudios de Traducción, la profesión del traductor y el nuevo contexto de trabajo, los grandes ejes teóricos en los Estudios de Traducción, la integración de los conceptos, la definición de las variables troncales: plazos, costes y calidad, que hoy en día son fundamentales, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y las recientes publicaciones al respecto, aludiendo a la creación, en 1953, de la FTT y a la promulgación, diez años más tarde, de la carta de los traductores, la cual confiere a la traducción un estatus oficial. Un traductor ya no es un novato para el cual la traducción es un simple pasatiempo: es un profesional

que ha recibido una formación universitaria. La conferencia general de la UNESCO se había reunido el 22 noviembre de 1976 en Nairobi para adoptar una recomendación que tiende a defender los intereses de los traductores y que reconoce que la traducción es una disciplina distinta de la lingüística; por otro lado, preconiza una formación eficiente del traductor, que ha de venir asegurada conjuntamente por universidades. Dicha formación se concreta mediante programas funcionales según sus necesidades. Por consiguiente, Kelly (2005b:66) presenta un corpus curricular (*core curriculum*) que se desglosa a continuación como sigue:

Tabla 2.1.1.
El primer ciclo

Item	Asignaturas	Créditos	Horas
A	Investigación de la documentación para la traducción	4	40
B	Lenguaje A (lenguas institucionales oficiales)	8	80
C	Lenguaje B (<i>first foreign language taken from advanced level</i>). (primera lengua extranjera, obtenida desde el nivel avanzado)	12	120
D	Lenguaje C (<i>second foreign language taken from AB initio in many cases</i>) (segunda lengua extranjera, obtenida desde el inicio AB, en muchos casos)	12	120
E	Lingüística aplicada a la traducción	6	60
F	Teoría y pragmática de la traducción	6	60

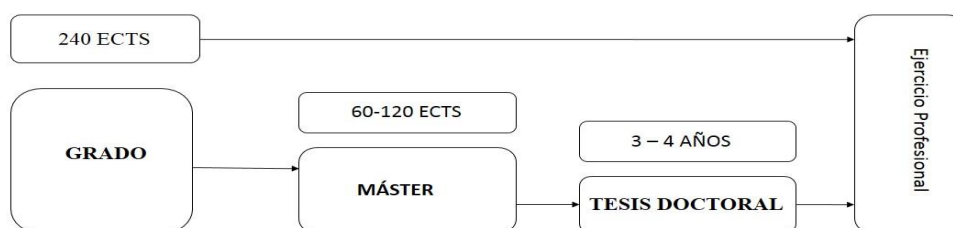
Tabla 2.1.2.
El segundo ciclo

Item	Asignaturas.	Créditos	Horas
A	Informática aplicada a la traducción	4	40
B	Técnicas de la interpretación consecutiva	8	80
C	Técnicas de interpretación simultánea	8	80
D	Terminología	8	80
E	Traducción especializada	20	200
F	Traducción general C-A	10	100

Según Ladmiral (2010:5) los planes de estudios presentan características propias a la idiosincrasia académica. ¿Qué pretende decirnos el autor con ello? El autor (2010:5) quiere decir

que, como en cualquier enseñanza oficial, estos estudios se brindan casi exclusivamente en la universidad, en la mayoría de los casos. Por lo general, tales estudios dependen de facultades o departamentos ya existentes, y como los estudios de Filología y de Lingüística sufren una disminución en el número de adeptos, numerosos centros se reciclan, ofreciendo Estudios de Traducción, dada la demanda en este ámbito. Pero la especialidad se va abriendo camino a pesar de todo, y más de dos mil quinientos jóvenes se han matriculado en esta disciplina: cada año salen quinientos titulados, según datos del INE (2011, Mayo). De hecho, la auténtica organización de los estudios varía considerablemente de una universidad a otra. Las universidades tienen derecho a llevar a cabo una selección de los estudiantes interesados en iniciar este tipo de estudios y a exigir un buen dominio de, al menos, una lengua extranjera. Por otra parte, las clases de interpretación son obligatorias para todos los estudiantes y la superpoblación de los auditorios perjudica la calidad de la enseñanza (Ladmiral, 2010:5). La oferta de lenguas, en lo que a ellas respecta, es muy limitada (inglés, francés y alemán). En España, al igual que en toda Europa, las universidades intentan controlar sus gastos, y por tal razón reagrupan las asignaturas optativas y de libre elección, obligando a los estudiantes de diversas filiales a seguirles. A este respecto, en comparación con la vecina Francia, por ejemplo, los recursos financieros del sistema educativo provienen de seis grandes fuentes: el Ministerio de Educación, otros ministerios, los colectivos territoriales, las empresas, los organismos públicos y las familias, mientras que en España, los recursos financieros de la educación provienen exclusivamente del gobierno central. Los datos de la OCDE en el 2006 indican que en España la financiación de la educación es en un 88,6% de los fondos públicos.

Figura 2.1.1. La estructura del sistema universitario



Fuente: Informe de autoevaluación de ANECA (2012:8)

La relación entre la asignatura y los departamentos constituye otro problema propio de la estructura de la universidad, según varios autores contemporáneos, como Pym (2012^a:12), Kelly

(2005b:3), Hannan y Harold (2005:161). Sin entrar en un análisis del complicado sistema de atribución de centros, departamentos y áreas de conocimientos, se puede decir que con este sistema la parte de enseñanza e investigación de los departamentos cubre toda la universidad y que a estos últimos es a quienes corresponde el control de los programas. La teoría y la práctica de la traducción dependen del departamento de Lingüística general. Ocurre a menudo que un profesor centra su docencia y su carga de investigación en el ámbito de su propio grado y excepcionalmente también en los Estudios de Traducción; se entiende fácilmente que le sea difícil adaptarse a las exigencias particulares de los estudiantes en el campo.

El mismo orden de ideas, las condiciones a las que han de ajustarse los planes de estudios orientados a los objetivos del grado en los Estudios de Traducción, han sido reguladas mediante acuerdo del consejo de ministros del 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 21 de diciembre de 2007. Desde la aprobación de los primeros planes de estudios de licenciatura en traducción en 1990, la oferta se ha duplicado. Hoy son más de 20 las facultades que preparan para este título en España. Aunque lo significativo no es tanto el alto número de los mismos cuanto la rapidez con la que han proliferado. Según datos del INE (2011), en España, se gradúan al año unos mil cuatrocientos estudiantes en los Estudios de Traducción y la cifra va en progresivo aumento. Ya no es una carrera minoritaria frente a una demanda en incremento, sino que se detecta una tendencia opuesta a la de la mayoría de las carreras, especialmente las consideradas tradicionalmente de “letras”. Así, la carrera parece estar en cierto modo “de moda”, como argumenta (Kelly, 2005b:50) “y goza de una mejor reputación entre los alumnos que otras carreras relacionadas con los idiomas”. Por otra parte, Mayoral (2007^a:19) argumenta que: “La inadecuación y la crisis de las filologías, el prestigio de la actividad traductora, ha ocasionado que la demanda de los Estudios de Traducción haya desbordado incluso la gran demanda existente del mercado profesional”. Por lo tanto, el creciente interés por los Estudios de Traducción está relacionado con las demandas de una sociedad actual cada vez más exigente y con el surgimiento de nuevas profesiones en el ámbito de la comunicación que hacen necesaria la mediación lingüística y comunicativa; como ejemplos, el mundo editorial, los medios de comunicación, y los organismos internacionales, los cuales incorporan con mayor confianza y garantía mediadores culturales, entre los que destacan por derecho propio los titulados en los Estudios de Traducción.

Por otro lado, las universidades en España ofrecen un grado en traducción e interpretación de tres a cuatro años, título que corresponde al primer currículo de formación de base. Su objetivo consiste en formar profesionales capaces de adaptarse a todos los contextos y de garantizar la

fiabilidad de la información escrita u oral, a fin de aportar un valor añadido real a las empresas y entes diversos en el marco de sus intercambios internacionales. Esas clases de iniciación a la traducción se ofrecen mayoritariamente para familiarizar al aprendiz con la técnica de la traducción. Asimismo, se deduce que los programas de estudios en las universidades revelan un gran parecido entre ellos, y permiten que el estudiante adquiera el saber hacer de la traducción al objeto de aplicarla a diferentes tipos de actividad traductora, y, por lo demás, se observa que los estudios se adaptan, cada vez más, a los nuevos planes EEES; sin embargo, en el juicio propio queda bastante recorrido para llegar a la meta. Por consiguiente, las prácticas en empresas que algunas universidades imponen, permiten al estudiante familiarizarse con el medio profesional, ya que la realidad profesional, como subrayan varios teóricos y profesionales, difiere ampliamente de la vida en la universidad. Por lo demás, los estudios que insisten en la metodología de la traducción son útiles para el aprendizaje del saber hacer traductor que, evidentemente, desarrollará la competencia de la transferencia. En resumen, la formación universitaria en los Estudios de Traducción desarrolla en los estudiantes las disposiciones previas que les permitirán profundizar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos. Sin embargo, se observa la ausencia de estudios que traten de la gestión y organización del trabajo, deontología, calidad, riesgo, planificación, control, entre otros, siendo así que tales conceptos son igualmente importantes, hoy por hoy, en la formación del traductor tal y como se demuestra en las publicaciones recientes.

En el mismo orden de ideas, Hannan y Harold (2005:84) apuntan que uno de los problemas más relevantes que tienen actualmente las universidades es la falta de coordinación y, en ocasiones solapamiento, de los distintos servicios que presta, provocando, en consecuencia, un sobre coste económico y la ausencia de transparencia frente a los usuarios al acceder y utilizar adecuadamente los mismos. Esta visión de Hannan y Harold (2005:84) suscita la atención en la Tesis presente y lleva a hacer la pregunta siguiente: ¿La buena coordinación de una guía docente puede ayudar a la universidad a solucionar los problemas? Claro que sí; ANECA (2008:20-21) resalta que, respecto al desarrollo a nivel Europeo de las competencias de los graduados, al papel de las universidades en la inserción laboral y a la relación entre las universidades y las empresas, España aparece como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad por la escasa utilización en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas en la universidad. Por consiguiente, como aspecto novedoso, el sistema universitario español está inmerso en un macro-contexto y asume una realidad e identidad propias, frente a la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde este punto de vista, se destacan los órganos con competencia en educación superior como sigue:

✓ El Ministerio de Educación y Ciencia (Administración General del Estado). Su principal función

es legislar y coordinar la educación

- ✓ Las Comunidades Autónomas, de las que depende fundamentalmente la financiación de las universidades públicas; también tienen alguna capacidad normativa
- ✓ Las propias universidades, con competencias propias, en virtud de su autonomía
- ✓ El Consejo de Coordinación Universitaria formado por los rectores de todas las universidades, los responsables de educación Superior de las Comunidades Autónomas y representantes del Gobierno y el Parlamento, es el máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, al ser el foro de encuentro y debate entre todos los organismos que tienen competencia en el sistema universitario (Estado, Comunidades Autónomas y Universidades).

La implantación de las reformas que conducirán a la integración plena en el Espacio Europeo de Educación Superior es una responsabilidad de todos estos órganos. Tanto las universidades públicas como las privadas se rigen por normas dictadas por el Estado o por las Comunidades Autónomas. Las universidades privadas han de ser reconocidas por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma correspondiente o por Ley de las Cortes Generales. En el curso 2011-2012, el 90% del alumnado se encuentra matriculado en universidades públicas (*Spain National Report 2011-2012*).

Hay que mencionar también que los créditos en la universidad representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados del aprendizaje. Un crédito representa, dependiendo de la universidad, de veinticuatro a treinta y una horas de trabajo real de un estudiante. Por lo tanto, como regla general, un año académico de estudios a tiempo completo equivale a sesenta créditos; un semestre, a treinta; y un trimestre a veinte. Así, un programa de Estudios de Traducción de cuatro años corresponderá a doscientos cuarenta créditos, uno de cinco, a trescientos, y uno de siete años a cuatrocientos veinte. Por lo tanto, para asignar créditos a cada actividad curricular que forma parte del plan de estudios, se determina previamente la carga total de trabajo requerida por parte del estudiante para que éste alcance los objetivos de la formación. Según el Real Decreto aplicable, sesenta créditos corresponden a materias básicas, que se concentran en los dos primeros años de los grados. Entre éstas, destacan los contenidos en idiomas y lingüística, y la informática en todos los casos. En cuanto a las lenguas, en general las titulaciones suelen otorgar entre doce y treinta y seis ECTS para la lengua A. Las lenguas B y C siguen patrones parecidos. Todas las titulaciones incluyen, según la normativa, un trabajo final de grado, que consta de seis ECTS. La gran mayoría de los grados incluye en su plan de estudios y como materia optativa, las prácticas en empresa.

En resumen, la carga de trabajo contiene clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorios o taller, actividades clínicas, prácticas profesionales o de carrera, ayudantías de cátedra, tareas solicitadas, estudio personal, las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y evaluaciones, entre otros. Los autores, como Pym (2012^a:11), Biggs (2010:47), García Fraile et al (2009:19) y Kelly (2008b:66), mencionan que existe en la actualidad una importante preocupación en los currículos universitarios por responder mejor desde el mundo académico a las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores, lo cual redundará, por una parte en una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual, caracterizada como la sociedad del conocimiento y por otra en un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales. A ello se suma la gran demanda de matrícula en Estudios de Traducción asociada a una gran heterogeneidad de la oferta de carreras y programas de grado en instituciones de muy diversa naturaleza, lo que ha generado la urgente necesidad de asegurar que los profesionales cumplan con determinados requisitos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados. En este contexto, la opción de ofrecer un currículo basado en competencias ha surgido como una de las soluciones más ventajosas para establecer un sistema de créditos común (ECTS); este sistema facilita el reconocimiento de titulaciones y la movilidad de los alumnos. Además, el ECTS trae un cambio en las metodologías docentes, junto con la formación por competencias y los resultados del aprendizaje. Dicho cambio implica los docentes y estudiantes, entre otros, en el desarrollo de un papel más activo.

2.2. Las definiciones y conceptos en los Estudios de la Traducción

2.2.1. Breve revisión histórica

La necesidad de la traducción persiste a lo largo de la historia y sus orígenes son remotos. Aunque se observa, a través de la literatura sobre los Estudios de Traducción, que todavía no hay una buena historia de la traducción, lo cierto es que la traducción, tanto oral como escrita ha existido siempre; es casi tan antigua como el lenguaje y la escritura, y aparece ligada a las relaciones comerciales y de todo tipo. Etnógrafos y antropólogos muestran cómo hasta en las tribus más recónditas del Amazonas existe un indígena que conoce la lengua del vecino y que desempeña la función de intérprete. En cuanto a los orígenes de la traducción escrita, hubo dos corrientes de pensamiento, una basada en la consolidación de la escritura y la otra, en los textos sumerios traducidos al acadio (S. XVII a.C.). Autores clásicos como Cicerón, hablan de “no traducir Verbum Pro-verbo” (palabra por palabra). Horacio (13 a.c.) introduce el término “FIEL” en el debate de cómo hay que traducir. San Jerónimo (395) introduce en el debate el término “SENTIDO” y la

distinción entre traducciones sacras y profanas.

Uno de los momentos cruciales en la historia de la traducción es el **Renacimiento**. Por otra parte, cuando se produjo el descubrimiento de la imprenta por “Gutenberg” surgió una nueva clase de lectores y se multiplicaron tanto los textos a traducir como el número de traducciones; además una proliferación de diccionarios bilingües y multilingües, proliferación originada por dos hechos: el nacimiento de las lenguas nacionales y la imprenta como acabamos de recordar. Lutero (1530) rechazó la latinización, introduciendo una nueva concepción de la traducción de las sagradas escrituras. Para Fray Luis De León (1561) hay que ser fiel a la traducción y nada más. Dolet (1540) introduce la multidimensionalidad del concepto de “Fidelidad”, es decir, comprender tanto el sentido como el tema del autor. En la primera mitad del siglo XVII nació otra corriente sobre la traducción en Francia, llamada “*les belles infidèles*”, caracterizada por acortar la distancia cultural y evitar el envejecimiento de los textos, entre otros aspectos. Este método se justificaba alegando la falta de conocimiento, por parte de los lectores de la época, de la cultura grecorromana. Así pues, era necesario que el traductor actuara como adaptador para que sus textos resultaran accesibles.

El clasicismo es también un período fructífero de traducciones, imponiéndose el gusto francés. En esta época surge en Francia la primera escuela de intérpretes, llamada “*les enfants de la langue*”, con la finalidad de formar sistemáticamente “dragomanes”. También en el siglo XVII, en la Rusia de Pedro el Grande, se crea la primera asociación de traductores. En la segunda mitad del siglo XVII surgió una corriente crítica que propone la fidelidad al original, con la aparición de reglas de traducción, impulsada por John Dryden (1680) “*Ovid’s Epistles*”, y del mismo modo propone otra manera de traducir: metáfrasis (traducción palabra por palabra; paráfrasis (expresión del pensamiento o del sentido del TO (Cicerón); imitación (variación de las palabras y del sentido; las cinco maneras de traducir, de Venzky (natural, libre, ampliada mutilada, completa); Tyler (1741) con su título “*Essay on the principles of translation*”, que introduce la figura del destinatario, huye del debate traducción libre y traducción literal, y defiende reproducir completamente las ideas, el estilo y la forma de traducción de igual naturaleza que los del “original”.

En el siglo XIX, momento de la expansión industrial, comercial, científica y técnica, así como de la internacionalización de las relaciones diplomáticas y de la diversificación de intercambios por la creación de las primeras organizaciones y congresos internacionales, se multiplicaron los ámbitos en los que se ejerce la traducción, produciéndose el desplazamiento de la traducción literaria hacia la traducción de textos contemporáneos y más exóticos.

El romanticismo y post-romanticismo ofrecieron una reacción contra el gusto francés por

la defensa del literalismo; así, Friedrich Schleiermacher (1813) habla de acercar el lector al autor y de acercar el autor al lector. Y Goethe (1818) de acercar el texto al destinatario: se habla de la perfecta identidad entre el original y la traducción. El romanticismo se caracterizó por el florecimiento de las lenguas nacionales y del sentimiento nacional; es también una época en la que se traduce mucho, precisamente para reavivar el espíritu nacional, poniendo en contacto las culturas europeas de vanguardia y estableciendo sus diferencias, dándose partidarios tanto de la traducción literal como de la libre, y de la “vía intermedia”.

En la primera mitad del siglo XX, considerada como la era de la traducción, se produce igualmente un auge en los avances tecnológicos y un aumento de las relaciones internacionales, con nuevas variedades de interpretación (simultánea); nacen también el doblaje y la traducción automática, los primeros colegios de profesionales, los primeros centros de formación y el aumento de las publicaciones con concepciones filosóficas en las que no se considera la función utilitaria de la traducción, sino su función en el lenguaje universal. Walter Benjamin, uno de los pioneros de esta corriente, estaba a favor de una traducción transparente, que no calcará el original, sino que lo complementará. Durante la revolución soviética, con vinculación a los aspectos teóricos y prácticos, se instauraron dos vías de reflexión en la traducción: la literaria y la lingüística. En la segunda mitad del siglo XX, aparecieron las teorías modernas de la traducción, con los enfoques lingüísticos, textuales, cognitivos, comunicativos, socioculturales, filosóficos y hermenéuticos. Dos grandes debates recorren la reflexión en torno de este panorama de la historia de la traducción: el de la traducibilidad/intraducibilidad, y el de fidelidad en la traducción. En esta larga época de reflexión en torno a la traducción no se llegaron a resolver los problemas fundamentales, a pesar de lo acertado de algunas afirmaciones; se trata, además, de reflexiones puntuales que no poseen un carácter sistemático ni efectúan un análisis global del hecho traductor.

En las décadas de 1950 y 1960, se abrió un amplio marco de investigaciones; también aparecieron los Estudios de la Traducción e interpretación de Vinay y Darbelnet (1958) que definían como el paso de una lengua A a una lengua B para expresar una misma realidad. En los años setenta James Holmes (1972) acuñó el término de “*Translation Studies*” y dividió los Estudios de Traducción en dos grandes ramas: **la pura y la aplicada**, y a su vez subdividió la pura en Estudios de Traducción teóricos y descriptivos. En los años 80, con el fin de ampliar la comprensión del proceso de traducción, los enfoques prescriptivos comenzaron a ser remplazados por otros de carácter descriptivo, aparecieron los teóricos de la teoría de polisistema que suponían lo contrario. A partir de estos momentos los trabajos se suceden de manera continuada hasta nuestros días,

abordando el análisis del hecho traductor desde diferentes puntos de vista lingüísticos. La historia de los Estudios de Traducción señala a autores como Cicerón, Horacio, Séneca, San Jerónimo, San Agustín, Roger Bacon, Erasmo, Lutero, Goethe, Leibniz, Nietzsche, entre otros.

En el Siglo XXI, los Estudios de traducción no se plantean como prioridad ni la equivalencia ni la consecución de un criterio absoluto para alcanzar con éxito la actividad traductora. La actividad que lleva acabo el traductor refleja, en cambio, la conexión intrínseca con problemas que preocupan profundamente, la sociedad contemporánea. Por eso el concepto de los Estudios de Traducción han ido cambiado a medida que han ido evolucionando otro ámbitos epistemológicos, porque la traducción es una actividad en íntima relación con la existencia y hasta una visión integradora. La TIC en los Estudios de Traducción hace referencia a las nuevas alfabetizaciones que caracterizan el siglo XXI.

2.2.2. ¿Qué es la traducción?

“La traducción es una anexión”, aseguraba el escritor francés Víctor Hugo, y el término “Traducción” se basa en el “escrito” y el “oral” argumenta Pym (2011:75-79). Actualmente, aparecen traducciones en varios idiomas en diferentes lugares: en el mercado de libros, en los manuales de los fabricantes de productos, en los programas informáticos, en los carteles de las estaciones de metro o aeropuertos, y en los menús de los restaurantes. Por otra parte, los corrientes de la traducción son múltiples: lingüísticas, filosóficas, sociológicas, etnográficas, psicológicas, literarias, económicas, tecnológicas, etc. En esta interdisciplinariedad hay que tener en cuenta dos factores amplios, como subraya Gile (2011:41-64):

- ✓ en primer lugar, la necesidad que se impone a los científicos (traductólogos) tanto de aprovechar el saber cómo del saber hacer ya adquirido en las disciplinas con larga tradición científica, tales como la lingüística, la pragmática o la filosofía, entre otros;
- ✓ en segundo lugar, el vacío legado en cada disciplina, que aborda en el esquema específico, la traducción. Así, se recuerda que el carácter interdisciplinar de la traducción es inherente a la misma, dada la complejidad del objeto de análisis (la traducción es: un acto de comunicación, un acto lingüístico, un acto psicológico, un acto cultural, entre otros).

Los autores contemporáneos revelan que los términos “Estudios de Traducción” involucran literalmente a la ciencia de la traducción (Molina Gutiérrez, 2008:79-81). Incluso si la traducción es una disciplina relativamente antigua (los escribas del antiguo Egipto traducían ya textos), es, sin embargo, una ciencia bastante reciente; en realidad fue definida en la segunda mitad del siglo XX,

en 1972, por James Holmes, en un artículo titulado “*The name and nature of translation Studies*” (El nombre y la naturaleza de los estudios de traducción), que dio de golpe el nombre inglés definitivo a esta disciplina, mientras que en francés osciló entre varias denominaciones “*Sciences de la traduction*”, o incluso el más esotérico “*Translatologie*”, probablemente debido al hecho de que en la Edad Media, no se hablaba de “traductor”, sino de “*translator*”. Así pues, la operación traductora fue teorizada pronto. Se clasifican las diferentes teorías de la traducción en varias categorías:

- ✓ la reflexión sobre la traducción antes de la clasificación;
- ✓ las teorías sectoriales: lingüísticas, literarias, didácticas, culturales y sociológicas;
- ✓ las teorías de la crítica de la traducción;
- ✓ las teorías generales.

De acuerdo con Gile (2011:41-64) los Estudios de Traducción son una ciencia cuyo objetivo es comprender la traducción, sus mecanismos y dificultades. Aparte de los mismos traductólogos, son pocos los miembros de la comunidad universitaria que saben qué es la traducción, y muchos la confunden con la práctica de la lingüística. El concepto remite a lo que en inglés se denomina “*Translation Studies*”, en alemán “*Übersetzungswissenschaft*” o en español “Estudios de Traducción”. De manera rigurosa, se define el término como la ciencia de la traducción en sus diferentes aspectos: literarios, profesionales, psicológicos, pragmáticos, socio-lingüísticos, lingüísticos, etnográficos o cognitivos, entre otros, sin olvidar que la ciencia de la traducción realiza las tres funciones cardinales de cualquier disciplina científica: hacer, transmitir, investigar según Gile (2011:41-64). Así pues, ¿qué son los Estudios de Traducción? Esta pregunta se plantea en la medida en que existe una abundante literatura sobre la cuestión; sin embargo, no todos estos escritos pertenecen de forma automática al ámbito de los Estudios de Traducción. En primer lugar, hay una literatura profesional de los traductores en la que éstos describen su oficio, exponen las dificultades que van encontrando dependiendo del texto al que se enfrentan (científico, literario, jurídico, religioso), hablan de sus experiencias. Existen igualmente otros escritos contruidos a base de reflexiones hermenéuticas sobre la traducción. Y son buenos, correctos, incluso pertinentes; pero, una vez más, remitirían a la filosofía del lenguaje. Las precisiones anteriores son de extrema importancia, ya que se pretende aportar un granito de arena propio a los Estudios de Traducción, y sólo a ellos. Siendo positivos, se puede asegurar que todo discurso cuyo objeto sea la traducción son los Estudios de Traducción.

Por otra parte, Ladmiral (2010:4-14) menciona que los Estudios de Traducción son una ciencia cuyo objetivo es comprender la traducción, sus mecanismos y dificultades. Se puede utilizar de forma práctica el conocimiento que esta procura de varias formas: una “clásica”, es decir, tomando como finalidad la formación de los traductores para su futura profesión; otra, con el fin de “automatizar” la traducción, dando a entender que ésta no es sólo una ciencia humana, en palabras de determinados autores (2010:4-14), (2006:17-49) ya que se podría ejecutar con un software sencillo. Hurtado (2008:17-49) considera una triple perspectiva de los Estudios de Traducción: a) como acto de comunicación, b) como operación textual y c) como actividad cognitiva. En primer lugar, se considera la traducción como acto de comunicación porque su finalidad es comunicativa. “Se traduce para comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa”. La acción de reproducir o reformular un texto en otra lengua y cultura no sólo incluye el aspecto estrictamente lingüístico, sino también las intenciones comunicativas que están detrás de la lengua. En segundo lugar, los Estudios de Traducción, son una operación textual y oral. Entre los elementos internos, Hurtado (2008:17-49) subraya la coherencia y la cohesión textual; y, sobre todo, los diferentes tipos y géneros textuales. Sin entrar en las problemáticas referentes a los géneros textuales y a los ámbitos temáticos, es evidente que son muy distintos los rasgos específicos de un texto literario, de un texto técnico (económico, médico, jurídico, etc.) o de un texto de naturaleza más general (periodístico, de información general, publicitario, etc.).

Asimismo, Gouadec (2005^a:643-655) apunta que la representación que reduce los Estudios de Traducción a un mero proceso cuya función sería la de sustituir una lengua por otra, como por ejemplo, “pasar a español una novela, un modo de empleo, entre otros”, no es acertada, ya que según el autor (2005^a: 643-655) se requiere una adaptación completa del documento original a un público que se caracteriza por diferentes costumbres, gustos, formas de pensar y diferentes comportamientos; un público, por lo tanto, que va a recibir el documento traducido como si hubiera sido escrito por alguien de su misma cultura. Según Gouadec (2005^a:643-655) hay que pensar en unos Estudios de Traducción que aporten un valor añadido de forma efectiva y eficiente. Por ejemplo, un documento “traducido al español”, es un documento cuya forma lingüística, formato, estructura, características físicas, funciones y propósitos, contenido, se han visto hispanizados. Un país como España posee más de veinte universidades públicas y un gran número de instituciones privadas donde se aprende a traducir no sólo al español, sino también a las otras tres lenguas del Estado: catalán, euskera y gallego. Bélgica y Suiza son igualmente un modelo de formación

lingüística diversificada. La consecuencia inmediata de esta proliferación de lenguas es la presencia a corto plazo de un gran número de traductores profesionales en la sociedad (mucho más presentes en unas provincias que en otras). Dicha proliferación exige medidas urgentes y concretas, tanto en la formación del estudiante como en la estandarización de las normas, a fin de satisfacer las necesidades del mercado y las condiciones de la oferta y la demanda. Ahora bien, se va a conocer lo que los diccionarios subrayan del término “Traducción”.

La Real Académica Española define la traducción de la siguiente manera:

Traducción. (Del lat. *traductiō*, -ōnis)

- 1.f. Acción y efecto de traducir
- 2.f. Obra del traductor
- 3.f. Interpretación que se da a un texto
- 4.f. *Ret.* Figura que consiste en emplear dentro de la cláusula un mismo adjetivo o nombre en distintos casos, géneros o números, o un mismo verbo en distintos modos, tiempos o personas.

La Enciclopedia Routledge sobre los Estudios de la Traducción (The Routledge Encyclopedia of Translation Studies (2009) 2nd Edition y editada por Mona Baker y Saldanha define la traducción de la siguiente:

1. *Process of Intercultural communication* (proceso de comunicación intercultural)
2. *Operation and producing a text* (operación y la producción de un texto)
3. *Knowledge and expectations of users or readers* (conocimientos y las expectativas de los usuarios o lectores)
4. *Culture transfert* (Transferencia de cultura).

El diccionario **Le Petit Robert (2014)** estipula lo siguiente: *Nom féminin*, “*action de traduire, de transposer dans une autre langue*” es decir: acción de traducir, de transferir a otra lengua.

Webster’s New World dictionary (2014) define la traducción como:

1. *to move from one place or condition to another; transfer; specif., a) Theol. to convey directly to heaven without death, b) Eccles. to transfer (a bishop) from one see to another; also, to move (a saint’s body or remains) from one place of interment to another*
2. *to put into the words of a different language*
3. *to change into another medium or form to translate ideas into action*
4. *to put into different words; rephrase or paraphrase in explanation*
5. *to transmit (a telegraphic message) again by means of an automatic relay.*

Se observa en las definiciones de los diccionarios que la traducción es una actividad que consiste en comprender el significado de un texto origen o “texto de salida”, para producir un texto con significado en otro idioma, llamado texto traducido o “texto meta”. El resultado de esta

actividad, el texto traducido, también se denomina traducción. Junto a esta definición, se menciona también la de Kaur y Yeap (2009:11) que la define básicamente como *“a problem-solving task”* (resolución de problemas de tarea). Sugimoto (2005:1) menciona: *“Simply speaking, translation is the exchange of one set of clothes for another set of clothes that will cover the same meaning or thought”* que se traduce de la siguiente forma: “la traducción es el cambio de un conjunto de textos por otro conjunto que va a cubrir el mismo significado o pensamiento”.

Por consiguiente, Pym (2012^a:67) considera los Estudios de Traducción como “una serie de competencias, una serie de pasos o procesos que favorecen la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. La definición de Pym (2012^a:15) es apreciable, ya que sostiene que las estrategias requeridas son heurísticas y flexibles por naturaleza, y “que su adopción implica una decisión influenciada por las modificaciones en los objetivos del traductor”. Por otra parte, Jaaskelainen (2005:15) clasifica las estrategias en dos categorías principales: aquellas que se refieren a lo que ocurre con los textos, y las que hacen referencia a lo que sucede en el proceso. Junto a estas dos categorías se encuentran las estrategias globales y locales. Las “estrategias globales se refieren a los principios generales y los modos de acción, y las estrategias locales, a las actividades específicas en relación con el traductor en la resolución de los problemas y en la toma de decisiones.” (Jaaskelainen, 2005:16).

Desde este punto de vista, en los Estudios de Traducción se rechaza la definición tradicional de ciencia defendida por Mayoral (2007^a:19) o Stigliano y Gentile (2008:112) pasando a una más amplia, en la que la naturaleza no es un ente cerrado, sino algo imprescindible y en la cual se establece una división entre las dinámicas lineales y no lineales. En la primera de ellas, el comportamiento puede predecirse, mientras que en la segunda, los efectos no se pueden anticipar. Pretender negar el grado de científicidad de una disciplina acogiendo a su falta de previsibilidad, a la imposibilidad de formular un modelo determinista que dé cuenta de todas sus propiedades, es una afirmación solamente sostenible desde premisas epistemológicas tradicionales (Gouadec, 2007:74), ya que importantes segmentos del trabajo científico actual se basan en esa impredecibilidad, rechazándose por tanto un enfoque determinista.

En cuanto a Pym (2008:41-45), Hurtado (2008:17), Gouadec (2007^a:74), Nord (2005:30) y Kelly (2005:3), los Estudios de Traducción cumplen con todos los requisitos de una investigación científica. Cabe mencionar que, ante las afirmaciones de estos autores, se podría tener la sensación de que cada uno adapta la definición de ciencia a sus necesidades y gustos personales: existen aquellos que defienden la científicidad de los Estudios de Traducción frente a los que afirman que

no lo es. Por si fueran pocas todas las afirmaciones anteriores, en los últimos años los Estudios de Traducción ponen de manifiesto su interdisciplinariedad.

Sin embargo, llama la atención en la presente Tesis Doctoral lo que menciona Pym (2012^a:10-12) para quien el problema mayor en la traducción siempre ha sido y sigue siendo la fidelidad. La fidelidad, en primer lugar, se refiere al sentido del texto, que es la intención del autor (2012^a:10-12) lo que quiere decir. Pero la traducción también tiene que ser fiel a la lengua de llegada, del texto meta, y al destinatario de la traducción: “Si uno permanece fiel sólo a uno de estos parámetros, traicionando los demás, no seremos fieles a su significado. La traducción que no es clara para el receptor o que contiene errores de lengua no es una traducción fiel al sentido”.

Al contrario, Pereiro (2010:256) no teme que los Estudios de Traducción se consideren una tecnología. De hecho, si se llegara a la convicción de que los Estudios de Traducción no son una ciencia, se liberaría de ciertos principios teóricos que hacen más que llevar a confusión, ya que lo que realmente se necesita en los mismos, son estrategias, normas, instrumentos, entre otros. Además, se da la paradoja de que, mientras los traductores discuten sobre la científicidad de la traducción, los informáticos y los terminólogos han estado desarrollando los instrumentos que necesitan los traductores. Bajo tal óptica, el concepto de fidelidad es clave en el debate en torno a los Estudios de Traducción (Pereiro, 2010:256). Sin embargo, para autores como Pym (2012^a:10-12) se trata de un concepto ambiguo, que admite diversas interpretaciones a lo largo de la historia, y con la aparición de las teorías modernas dicho concepto se va desplazando del debate teórico, ya que van surgiendo otras que lo dotan de mayor contenido y que sirven para describir y explicar mejor la traducción. Por consiguiente, en el ámbito de los Estudios de Traducción, es prioritario responder con anterioridad a dos grandes preguntas: ¿qué es traducir?, y ¿qué es ser un buen traductor? Para responder a estos interrogantes, se empezará primero por averiguar qué subrayan los autores al respecto. García Elena (2011:171-183) establece una serie de puntos que, según ella, son importantes a la hora de definir lo que es traducir:

1. Traducir es escribir y dominar la lengua. Y amarla. Hallar placer en ella;
2. Traducir es leer libros, libros, libros y el libro que traduces;
3. Traducir es descubrir y analizar, descubrir el libro según se va traduciendo. Descubrir cómo está construido y cómo están construidas sus palabras, sus combinaciones de palabras, sus juegos de palabras. Analizar el estilo, los recursos, los hábitos y los tics del escritor;
4. Traducir es interpretar como un músico, un actor e interpretar en el sentido de acertar con el verdadero significado de una cosa. En esta acepción: no es, no puede ser una interpretación personal sino una correcta comprensión del texto original;

5. Traducir es jugar en el sentido de asumir el papel de la lengua y jugar a meterse en la piel de otro. Dicho de otro modo, de ser otro por un tiempo;
6. Traducir es aprender, aprender el mundo del autor: navegación, flora, fauna, jergas, medicina, entre otros; aprender a buscar, a conocer y a usar las herramientas de trabajo (diccionarios, fuentes de información, entre otros) y, en la actualidad, la informática. Investigar y mantenerse al día. Conocer el hoy y el ayer. Ser un humanista en el sentido renacentista de la palabra;
7. Traducir es enseñar, en el sentido de mostrar y en el sentido de ser correo de transmisión;
8. Traducir es obedecer al autor del libro traducido. Al respeto debido al lector;
9. Traducir es transgredir. Porque esa obediencia, para ser tal, tiene muchas veces que romper con los moldes del texto original y crear otros nuevos. Decir otra cosa para decir lo mismo. Traducir, pues, es ser otro y también uno mismo;
10. Traducir es trabajar y saber cumplir con quien te emplea y saber exigir a quien te emplea. Traducir es, a modo de recopilación, ser “señor y siervo”.

Los traductólogos sí que son unánimes al admitir que no existe un discurso unificado sobre la disciplina, y que traducir es el arte de lo improbable. Hay que decir que la ampliación de las relaciones internacionales, los intercambios económicos y las relaciones culturales han aumentado de forma considerable las necesidades de traducción, lo que va parejo a una diversificación de sus campos de aplicación, los nuevos (como el ámbito de la informática, por ejemplo) o los ámbitos en que esas necesidades no se habían sentido hasta entonces. En buena conciencia, el innegable incremento de las necesidades de traducción va acompañado de una disminución de la visibilidad de la maestría en este campo de acción. Para algunos investigadores, traducir es transportar; es decir, pasar de una lengua a la otra convirtiendo unos signos en otros signos. El traductor debe tener un buen dominio de la cultura de la que traduce y ser capaz de entender los conceptos de gestión de una actividad traductora, para poder detectar y resolver los problemas que surgen. Tras ese primer paso, su curiosidad y su sentido de la responsabilidad lo llevarán a esclarecer la posible referencia, duda o ambigüedad.

Como se puede observar a través de todas las definiciones, existen diferentes maneras de representar la actividad traductora. Desde el punto de vista de la formación, sería necesario extraer los discursos de traducción: es decir, los múltiples elementos que permiten circunscribir este acto. Se cree que ninguna orientación puede por sí sola dar cuenta de todos los aspectos pertinentes y que un modelo teórico difícilmente podría resolver todos los problemas de los Estudios de Traducción, dado que cada uno tiende prioritariamente a favorecer determinadas estrategias metodológicas. Por

eso, la formación debe inspirarse en todas las orientaciones que, aunque parezcan oponerse las unas a las otras, son de hecho complementarias, y deben ser consideradas en una perspectiva interdisciplinaria, ya que, como menciona Pym (2012^a:8), se trata de una operación compleja, de una actividad de cruce que pone en juego enfoques intelectuales que asocian análisis y síntesis, que reúnen comprensión y producción (reescritura y reformulación) y donde confluyen los problemas de transferencia interlingüística e intercultural. El formador y el diseñador del programa son quienes tienen que ver cómo explotar racionalmente todos estos elementos para elaborar un marco flexible y adaptable para la construcción de una formación eficiente. También, para Pacte (2011:47), Gouadec (2007b:63) y Kelly (2005^a:9), traducir es una operación compleja y pluridimensional y los Estudios de Traducción no deben servir de simple proyección de los logros teóricos de la lingüística. En la misma línea de ideas, Hurtado (2008:13) destaca que una obra de traducción debe expresar realmente el sentido del original, manteniéndose “fiel” a tres principios básicos: captar bien el sentido; ser fiel a la lengua de llegada, y emplear los medios que caracterizan al destinatario de la traducción. Hoy en día, ¿son suficientes esas habilidades para ser un buen traductor? Se observa muchas dudas, ya que el traductor debe saber gestionar su actividad, y es un catalizador de diferentes fuentes de información (cliente, equipo de trabajo, etc.).

2.2.3. ¿Qué hacen los Estudios de Traducción?

Según la DGT (2013:8-19), De La Herrán (2011:14-24) y Bassnett (2005:86), el estudio de la producción y la descripción de las traducciones engloba cualquier estudio que tenga por objeto “la teoría y práctica de la traducción en todas sus formas, verbales y no verbales. Los Estudios de Traducción son considerados como disciplina universitaria, los cuales son hoy por hoy, una disciplina aún emergente” (2013:8-19), “de múltiples direcciones, sin objeto único ni método exclusivo”, que combina varios enfoques explicativos a partir de un punto de vista disciplinar. Los trabajos de Gile (2005:18) coinciden con los de Holmes (1972) al asegurar que los Estudios de Traducción teórica tienen por objeto la descripción de los fenómenos de traducción; la definición de los principios explicativos y la teorización de las prácticas traductorales; y los Estudios de Traducción aplicada persiguen la ejecución de principios y teorías para la formación de traductores, el desarrollo de herramientas de ayuda a la traducción o a la crítica de la traducción. Para algunos autores como Gambier y Doorslaer (2012:221-239), Gal et al (2011:414-429) y Durieux (2009:43-49), los Estudios de Traducción tienen varios puntos en común con el arte y la ciencia porque a

menudo son dependientes de la **idiosincrasia**¹ y la **intuición** del traductor, como ocurre con los compositores de música y los pintores. Los traductores a menudo encuentran que sus propios estados de ánimo y personalidad se reflejan en su obra. Asimismo, según Hurtado (2008:52), a partir del siglo XX, con la aparición de nuevas variedades de cambio, las clasificaciones se hacían en dos grandes bloques: clasificaciones temáticas y clasificaciones metodológicas. Siguiendo con el pensamiento de Hurtado (2008:52), los tipos de traducción tienen que ver con la traducción de textos que pertenecen a determinado ámbito socio-profesional. En la producción escrita, están relacionados con las áreas convencionales: traducción literaria, traducción general y traducción especializada. En la oral se distingue según la situación de comunicación que se utilice: interpretación de conferencias, interpretación de tribunales, interpretación social (llamado también mediación social), interpretación en los medios audiovisuales.

En la modalidad de traducción audiovisual se traducen textos audiovisuales, literarios o científicos, por ejemplo. Frente a la opinión comúnmente admitida, la traducción no es una e indivisible. Puede adoptar diversas formas, dependiendo de si se quieren entender todos los matices del documento o, por el contrario, de si se desean conocer lo antes posible sólo los datos pertinentes o útiles, teniendo en cuenta un propósito particular. Los hábitos o normas de la empresa determinan cómo ha de realizarse la traducción de cualquier documento, respetando idénticas especificaciones en todos los casos, o de acuerdo con unas “reglas del arte” invariables. El documento traducido se destina a un público tan extremadamente diverso y cuyos objetivos son tan discordantes, que una traducción completa, total y absolutamente redactada, es la única que se puede tomar en consideración. La regla es, entonces, que el traductor traduzca todo de manera absoluta, dejando que cada usuario de la traducción se cuide de hacer una lectura selectiva. ¿Qué tipo de traducción es necesaria? Según la bibliografía en los Estudios de Traducción, el tipo de traducción depende en primer lugar de las funciones que se desea cumpla el producto final, enumerando seis funciones principales a las que corresponden seis tipos de traducciones, de entre los cuales, los dos primeros se utilizan para determinar lo que es pertinente en un documento y requiere una traducción más completa que corresponda a alguno de los cuatro últimos.

Tipo 1: la traducción señalética, así denominada porque da la señal, la reseña del documento, permitiendo que un potencial usuario determine si los datos merecen o no ser traducidos.

Tipo 2: la traducción analítica, informa de hecho sobre la naturaleza y el modo de presentación de

¹ Según el DRAE, el término idiosincrasia es de origen griego, se define como temperamento particular, una manera de pensar, sentir, actuar, rasgos y carácter propio o cultural, distintivo y peculiar de un individuo o un grupo.

la información en relación a cada uno de los términos clave señalados anteriormente por la traducción señalética.

Tipo 3: la traducción selectiva; es la que se realiza por selección de los datos y que desdeña aquellos elementos de un documento que responden a las necesidades de un usuario o de un grupo específico de usuarios.

Tipo 4a: la traducción abreviada; es lineal, simplifica las formulaciones con el propósito de transmitir los contenidos en su totalidad, anulando cualquier elemento retórico.

Tipo 4b: la traducción sintética; es la simplificación de la transferencia de información o de los datos contenidos en el documento original, a través de la “globalización o síntesis”.

Tipo 5a: la traducción grabada (oral, documental) y la “automática” (escrita), que persigue la rapidez en el acceso a la totalidad de los datos.

Tipo 5b: la traducción absoluta; se define como la traducción de la totalidad de los datos, informaciones, contenidos y formas del documento original y de cualquier documento traducido. Tiene que respetar varias condiciones:

- las dificultades de convergencia entre el contenido del documento inicial y el del documento final;
- las dificultades de congruencia técnica;
- las dificultades de calidad lingüística;
- las dificultades de coherencia terminológica;
- las dificultades inherentes a las directrices del denominado cliente externo o interno.

Tipo 6: la traducción de geometría variable; así denominada porque se adapta permanentemente a los determinantes de cada documento. Siempre elige el mejor compromiso entre las restricciones existentes, entre la transferencia de contenido y de forma y los intereses del propietario de la obra original, definiéndolo todo en términos de la mejor “calidad-eficacia-precio” (o de “calidad-eficacia-productividad”).

En estas seis clases de traducción (natural, pedagógica, interiorizada, explicativa, profesional y de aprendiz de la traducción profesional) se desarrollan procesos cognitivos diferentes (Hurtado 2008:14).

2.2.3.1. Las funciones y apuestas de la traducción

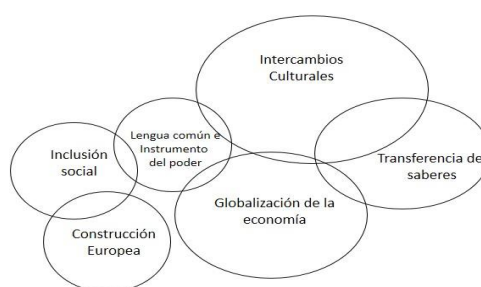
La traducción presenta varias apuestas importantes; considerada como una actividad de servicios, la traducción origina una cifra de negocios importante en términos de remuneración de las prestaciones. La traducción es igualmente creadora de actividades de servicios en los diferentes sectores conexos: reprografía, gestión, creación de sitios web, comunicación, difusión televisada, cine, etc. Más aún, las traducciones generan cifras de negocios para los clientes de los traductores, ya sea indirectamente, tomados como instrumentos de exportación o de importación de ideas, de bienes o de servicios, ya de modo directo, como documentos comercializados. Asimismo, hay que considerar la traducción como una auténtica arma estratégica, económica, ideológica, cultural y política. Sobre todo, hay que tomar conciencia de que puede tratarse de un arma de doble filo, ya que la buena traducción facilita la penetración y la aceptación del producto del que ella es uno de los vectores o soportes. En principio, da valor al producto en cuestión y a veces, incluso cuando la necesidad impera, lo sobrevalora. Por el contrario, una traducción aproximada, o deficiente o incorrecta se verá rechazada, recusada, vilipendiada, poco aceptada y, en general, se devaluará. Ahora bien, la bibliografía señala que si la traducción está devaluada, cualquier producto al que se refiera o al que sirva se verá en consecuencia igualmente devaluado. Más grave aún: la empresa, organización o institución que emite la traducción será menospreciada, porque todo el mundo se imaginará que tampoco presta mayor cuidado a sus otras actividades. De hecho, la buena traducción genera valor añadido latente, especialmente en términos de:

- ✓ mejora de la imagen de la empresa, así como de sus productos y servicios físicos o intelectuales;
- ✓ prevención de litigios;
- ✓ protección del consumidor.

Inversamente, la ausencia o carencia de traducción hace necesariamente perder parte del volumen de negocios y ocasiona, de forma global, pérdidas en términos de imagen. En un nivel más general, también presenta importantes desafíos nacionales a nivel intelectual, económico, cultural y lingüístico. En el mejor de los casos, la traducción es una defensa e ilustración de la lengua y la cultura destinataria. En el peor de los casos, en cambio, es su verdugo. Teniendo, como se ha destacado, vocación por promover la exportación o importación de productos, ideas, conceptos o valores, la bibliografía en los Estudios de Traducción subraya que la cantidad de traducciones de un país determinado y, más aún, el sentido en que las mismas se efectúan con respecto de la lengua-cultura del país, son particularmente reveladores. Cuando un país es tecnológicamente, económica y culturalmente fuerte, el volumen de traducción desde su cultura y su lengua es muy importante;

pero cuando es débil, tanto tecnológica como económica y culturalmente, el volumen de la misma hacia su cultura y su lengua no es importante. En el primer caso, se trata de una lengua-cultura exportadora y, en el segundo, frente a una lengua-cultura importadora. Así que, según el caso, la traducción constituye un motor de desarrollo intelectual, industrial, económico, político, artístico, científico o cultural, o, por el contrario, un vector de colonización intelectual, industrial, económica, política, artística, científica o cultural. La figura 2.1.2 pone de relieve los efectos de la traducción en la sociedad.

Figura 2.1.2. Los efectos de la traducción en la sociedad



Fuente: Comisión Europea – DGT (2010:7) . Contribution de la traduction à la société multilingüe dans l'union Européenne

En el gráfico 2.1.2 se observa que la traducción apoya los intercambios culturales en ambas direcciones: entre los individuos, facilita la comprensión mutua, los encuentros y las transacciones entre personas de diferentes culturas. Permite así mismo que un individuo tenga acceso a las culturas extranjeras y a las antiguas y difunda una cultura o un punto de vista al resto del mundo. Por lo demás, algunos estados, autoridades regionales u organizaciones realizan políticas diversas; al mismo tiempo, la llegada de internet ha provocado un movimiento muy fuerte de traducción al inglés, debido también a que todos los que desean promover un concepto, producto, proceso, unos estudios o cualquier otro aspecto, han de pasar por el lenguaje, con el cual pueden alcanzar un máximo de posibilidades. Así, el público meta adquiere carácter universal y cualquier traducción es necesariamente relevante, en el sentido de que se puede pensar que encontrará una audiencia o, más precisamente, que la encontrará una audiencia. Este fenómeno permite explicar, en países como España, la formidable demanda de traducción al inglés como una forma de darle la vuelta a un equilibrio de fuerzas más bien desfavorable.

Al facilitar los intercambios económicos entre las diferentes comunidades lingüísticas, la traducción es un vector mayor de la globalización de la economía y del mercado interior europeo: permite el intercambio rápido y predecible de información, de bienes y de servicios, reduce los

riesgos ligados a la dimensión lingüística de una actividad internacional (por ejemplo, sobre el objeto de un contrato) y facilita el funcionamiento interno de las multinacionales. Para una empresa, la traducción favorece el acceso también a los mercados con un bien o un servicio producido en otra lengua, ya sea por razones reglamentarias o de seguridad, ya para favorecer su adopción más allá de los consumidores multilingües. Para un territorio, la traducción generalizada es igualmente una condición del desarrollo del turismo en masa, junto a las políticas que apoyan el multilingüismo. Finalmente, y de forma más reducida, la traducción a su vez se encuentra en los orígenes de determinados intercambios y mercados nuevos, por ejemplo, mediante la retraducción de obras ya traducidas, los intercambios (gratuitos o no) de obras, los servicios o productos traducidos por los usuarios. La traducción también permite la transferencia de conocimientos, al permitir el intercambio de conocimientos culturales, técnicos y científicos, y su transmisión a un número mayor. En todos los campos del quehacer humano, los Estudios de Traducción han sido un poderoso agente de progreso. Por lo tanto, la historia de la traducción muestra una doble función: la instrumental y la mediadora. Se añaden muchas otras funciones en los Estudios de Traducción, dependiendo de la naturaleza de los textos traducidos, del contexto histórico, de las corrientes de pensamiento dominantes o de las circunstancias que los rodean. Al hablar de los estudios de traducción conviene señalar, de entrada, su función comunicativa, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y las publicaciones. Así pues, se traduce para comunicar, para hacer que un destinatario que no comprende la lengua, ni a veces la cultura en que está formulado un texto (oral, escrito o audiovisual) tenga acceso a dicho texto.

La traducción contribuye a la inclusión social, en particular de dos grupos: las comunidades lingüísticas autóctonas y los inmigrantes. El papel de la traducción en particular consiste en permitir el acceso de todos a los servicios básicos (educación, salud) a la justicia, garantizando así la igualdad de trato de las personas y promoviendo una mejor calidad de vida para todos. En el trabajo, la traducción mejora la empleabilidad de personas monolingües, especialmente si también son las menos cualificadas. Por último, y de manera más general, permite el acceso a los recursos (culturales, por ejemplo) e igualmente a los servicios (sobre todo en línea) que de otra manera quedarían reservados a la franja multilingüe de un territorio determinado, a menudo la más acomodada. Como es uno de los elementos que constituyen la base de las relaciones entre los estados miembros, la traducción participa en la construcción europea. La traducción sistemática, sobre todo la del corpus legislativo, forma parte del pacto que asegura la cohesión europea, y por lo tanto facilita la entrada de nuevos Estados miembros. La traducción de la legislación en vigor, en la lengua o lenguas nacionales adoptadas como lenguas oficiales de la Unión Europea, es también una

condición para la adhesión de los países. La traducción, por último, tiene efectos en las situaciones de conflicto y dominación. Facilita las operaciones militares o de mantenimiento de la paz, también es eficaz en situación de crisis, y todo ello no sólo desde el punto de vista del que interviene: la traducción es un reto reconocido por todas las partes implicadas, que, por lo demás, pueden manipularla en los conflictos (mediante una elección parcial, truncada o errónea de las traducciones, por ejemplo). En los regímenes autoritarios específicamente, el monopolio de la traducción (de las obras y especialmente de la información) es un medio esencial de control. Finalmente, y de modo más general, y en particular por el papel crucial de las agencias de noticias, es una manera de apoyar un punto de vista, implícito o explícito, en la actualidad internacional. Veamos unos ejemplos de funciones destacadas por Dancette y Halimi (2005:6) que se presenta a continuación:

- 1) La función genética: los traductores contribuyen a modelar una lengua aún en gestación;
- 2) La función estilística: los traductores contribuyen a enriquecer los medios de expresión de una lengua, al introducir nuevas estructuras sintácticas, nuevos efectos por mimetismo con la otra lengua;
- 3) La función literaria: los traductores importan géneros literarios desconocidos en la literatura de la lengua meta;
- 4) La función interpretativa: las traducciones sucesivas de una misma obra revelan cada vez nuevas facetas;
- 5) La función formadora: la práctica de la traducción e interpretación ha servido como plataforma de ensayo a numerosos autores;
- 6) La función identitaria: la obra colectiva de los traductores en una época dada de la historia de un pueblo puede contribuir a crear la identidad de ese pueblo, despertar el fervor nacionalista y desarrollar un sentido patriótico;
- 7) La función democrática: la traducción se ha revelado siempre como un medio eficaz de vulgarización del conocimiento;
- 8) La función exploradora: revelar las posibilidades escondidas de una lengua de llegada;
- 9) La función reactualizadora: modernizar obras antiguas, dándoles nueva vigencia;
- 10) La función analítica: revelar las estructuras escondidas de un texto sometido a la crítica literaria;
- 11) La función estética: remozar las formas de expresión;
- 12) La función cultural: enriquecer una cultura con diversos aportes extranjeros;
- 13) La función recuperadora: hacer descubrir textos extranjeros a una sociedad que no los conocía.

En la misma línea, también se observa que la mayoría de los teóricos asocian la actividad traductora a un proceso de resolución de problemas específicos, distinguiendo entre las estrategias estrictamente traductoras (transferencia) y las procesales, que remiten al método y al control de la traducción, sobre la base de las normas y el mandato recibido [o percibido] (Gouadec, 2007b:67-69). Ahora bien, Cagnolati (2012:13-24), Gal et al (2011:414-429) y Dancette y Halimi (2005:6) muestran que el aprendizaje del conocimiento procedimental rara vez se toma en cuenta en los Estudios de Traducción. El punto de partida que justifica la existencia de traducciones es la constatación, a priori trivial, del multilingüismo de los seres humanos y sus sociedades (2012:13-24). Si tenemos en cuenta los datos de los organismos internacionales, las estimaciones nos permiten asegurar que se hablan entre 3.000 y 30.000 lenguas diferentes. Tales cifras varían, dependiendo de los criterios utilizados para distinguir las lenguas, ya que su identificación no es simple y su situación cambia con el tiempo. Con la sociedad de la información globalizada se ha entrado de lleno en la edad de la traducción generalizada, según Dancette y Halimi (2005:6). En la actualidad ya no hay que demostrar la importancia de la traducción en el movimiento global: se traducen constantemente cada vez más documentos, y cada vez más rápidamente, a otros idiomas. Estas tendencias, como bien destacan los autores contemporáneos, se acentúan gracias a los avances tecnológicos en el sector informático y de comunicación. El renovado interés por los Estudios de Traducción beneficia además a los líderes económicos y al resto de agentes que componen la sociedad civil. Del mismo modo, los Estudios de Traducción desempeñan un papel clave en innumerables ámbitos de la vida social y contribuyen a la diversidad cultural y lingüística a escala nacional e internacional. De resultas, esta constatación invita a profundizar en algunas cuestiones. En primer lugar, ¿por qué usamos los humanos tantas lenguas diferentes? ¿Qué es lo que hace que esto sea posible, e incluso aparentemente inevitable y necesario? ¿Qué consecuencias produce dicha situación? Para contestar a estos interrogantes, hay que tratar en primer lugar de averiguar lo que los investigadores han estudiado sobre la evolución de los Estudios de Traducción.

2.2.4. La evolución de los Estudios de Traducción

Los Estudios de Traducción (en sus diferentes vertientes, escrita, oral, audiovisual, automática) son un instrumento de comunicación, y este papel comunicativo convierte dicha traducción en puente entre lenguas, pueblos y culturas (Bueno García, 2005:264-269). Las investigaciones y publicaciones muestran también que no hay que olvidar que la traducción nace de la diferencia: la diferencia entre las lenguas y las culturas es la razón de ser de los estudios de traducción, la necesidad de su existencia. Por lo demás, el traducir es garantía del mantenimiento

de estas diferencias (2005:264-269). Los Estudios de Traducción garantizan que cada cual pueda expresar, escuchar, leer en su propia lengua, y no en otras en las que la comunicación sería imposible porque se desconocen (es obvio que nunca todos se hablarán todas las lenguas, o la misma lengua), o se establecería una situación de inferioridad, al dominarlas por debajo de las posibilidades que brinda la lengua materna. También se observa que los Estudios de Traducción, pues, garantizan la existencia y el mantenimiento de todas las lenguas, convirtiéndose así en un instrumento democrático de salvaguarda de la diferencia y en pro de la comunicación. Por consiguiente, el informe de ANECA (2007:19) destaca que en el segundo año de implantación de los estudios de grado en traducción, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han impartido 1.249 Estudios de Traducción y que en estos estudios se matricularon 197.726 alumnos, frente a los 19.443 del año anterior. De ellos el 57,0% eran mujeres. El 20,2% de estos estudios se ofertaron en universidades privadas, con un total de 39.909 alumnos matriculados. Como apunta Bueno García (2005:266), en España la evolución del perfil del estudiante de Estudios de Traducción ha sido fulgurante durante la última década, pasando de grupos relativamente homogéneos, desde el punto de vista cultural, a grupos multiculturales muy heterogéneos, lo cual complica seriamente la tarea de los docentes.

De forma paralela, las necesidades en términos de movilidad y de intercambio se han acrecentado, al mismo tiempo que las necesidades de un mínimo de autonomía en el control de las habilidades de interacción oral. Este gran cambio en el mundo de la traducción viene dado por el aumento de las relaciones internacionales y los avances tecnológicos. Sus consecuencias son de diversos tipos. En primer lugar, se incrementa sustancialmente el volumen de traducciones, ampliándose así el ámbito de la traducción, ya que aparecen nuevas modalidades, como la interpretación simultánea, el doblaje, la subtitulación, la supratitulación, la traducción mecánica, produciéndose además un cambio sustancial en cuanto al tipo de textos traducidos, que se extiende a todos los ámbitos de la vida (social, económica, política, técnica, científica, jurídica, entre otros). Se produce, pues, un cambio en el mercado de la traducción, con la consiguiente transformación de perfil del traductor: éste trabaja en organismos internacionales, en empresas de todo tipo, en editoriales y se va especializando en los campos de trabajo (traductor literario, técnico, etc.). Se demuestra por tanto, la importancia vital de los Estudios de Traducción, que se convierten en elemento indispensable de la sociedad actual, así como de una definición de la profesión del traductor; además, los traductores se organizan en asociaciones nacionales e internacionales. Por otro lado, se crean centros específicos para la preparación en la profesión del traductor, y están apareciendo escuelas de traductores por todo el mundo. Un ejemplo: según el libro blanco de la

traducción editorial de 2010, en España la producción editorial ha fluctuado entre los 62 224 títulos editados en el año 2000 frente a los 25 223 en el 2009.

Asimismo, hay que subrayar también que se produce un cambio en el método de trabajo del traductor, condicionado no sólo por los nuevos medios tecnológicos que se ponen a su alcance (ordenadores, bancos de datos, entre otros), sino también por la concepción de la traducción que “funciona”: es evidente más que nunca la necesidad de una traducción que cumpla su función comunicativa y parece obsoleta la disyuntiva histórica entre traducción literal y traducción libre (aunque siga habiendo defensores de la primera). Destaca Ladmiral (2010:7-11) que resulta realmente sorprendente que una actividad tan antigua y relevante como es la traducción haya estado tan poco teorizada. En realidad, hasta la segunda mitad del siglo XX no surgen los primeros trabajos sistemáticos; hasta entonces sólo existe una larga lista de reflexiones puntuales (la mayoría prólogos y críticas de traducciones). Los temas debatidos se pueden agrupar en dos grandes ámbitos: uno es la manera de traducir: la “traducción literal”, la “traducción libre”, la “vía media”; otro es el de la posibilidad de la traducción, apareciendo toda una serie de alegatos en contra (la polémica traducibilidad /intraducibilidad), y calificándola de “copia de calidad inferior” (2010:7-11). Por consiguiente, Flores Acuña (2012:191-204), Pym (2012^a:19-33), Gambier y Doorslaer (2012:221-239), Strudler (2010:221-229), Risku (2007:83-101) y Bueno García (2005:267) aseguran que dentro de unos años se percibirán grandes diferencias entre los antiguos traductores y los modernos. Se refiere a los traductores que desconocen los secretos de los espacios tecnológicos, y que se considerarán “minusválidos”. En cuanto a las instituciones, el espacio electrónico de la educación es una hipótesis válida para el aprendizaje a todos los niveles y, por supuesto, también para el aprendizaje y la investigación universitaria, tanto en Europa como en otras sociedades. Es evidente también, que el nuevo papel desempeñado por algunas lenguas, en particular por el inglés, y los fenómenos de multilingüismo tendrán una repercusión sobre la traducción, cambiando el panorama lingüístico, aunque la viabilidad de esta última jamás podrá ponerse en duda (Gambier y Doorslaer, 2012:221-239). Por otra parte, Gambier y Doorslaer (2012:221-239) mencionan igualmente que es difícil iniciar una formación llevándola a buen puerto si se la hace convivir con una teoría que aún no está unificada (y que tal vez nunca lo estará), y que se va haciendo día a día, aunque últimamente se muestra muy activa (se han publicado muchos más libros en los 50 últimos años que en los 20 últimos siglos).

A pesar de esta situación, los trabajos se suceden de manera continuada hasta nuestros días, abordando el análisis del hecho traductor desde diferentes puntos de vista, sin pretender abarcarlos

todos, y con el único objetivo de trazar un panorama global. La evolución de las técnicas ya ha tenido un papel importante en la modificación del paisaje de los Estudios de Traducción y sobre todo del de las estructuras de ejecución, y su influencia no podrá sino confirmarse a nivel de los procedimientos de ejecución. Los autómatas traductores (máquinas de traducir, software de traducción “automática”) y las ayudas a la traducción no cesan de expandirse debido a los ingresos de productividad que generan. Ni que decir tiene que ningún traductor considerará de forma neutra la invasión de las pseudo-traduccionas producidas por las máquinas, ni aceptará verse reducido a segundo plano en el papel de aquel que inyecta algo de inteligencia natural en las “salidas de la máquina” que, de momento, siguen siendo ampliamente ilegibles.

Por ejemplo, en Internet existen más de 3.000 millones de páginas que crecen a un ritmo aproximado de 7 millones de páginas nuevas cada día. Son datos que demuestran la evolución de los estudios de traducción en una sociedad cada vez más global y digitalizada. El desarrollo acelerado de la tecnología, acompañado de la renovadora industria del software y la incorporación de coherentes sistemas para la gestión de información y conocimiento, proponen novedosas soluciones para atribuir valores a los denominados recursos intangibles, mejorando las estrategias de administración y elevando los niveles de eficiencia. Los estudios empíricos y las publicaciones demuestran que se trata de una revolución basada en la información y la comunicación, porque los avances tecnológicos actuales permiten procesar, almacenar, recuperar y comunicar información en cualquiera de sus formas: voz, textos, imágenes, sin que importe la distancia, el tiempo o su volumen. En el mismo orden de cosas, se constata también una evolución en las concepciones de los Estudios de Traducción. Según Bueno García (2005:268) las máquinas traductoras al final no son más que una consecución caricaturesca de los principios sobre los que se basa la concepción consensuada de la traducción. Las atribuciones respectivas del hombre y de la máquina son claras.

Como mencionan Ehrensberger et al (2013:14-18) a la espera de que la realidad supere a la ficción, varios factores son ya un hecho. Las preocupaciones de calidad se confirman, como se observa, por ejemplo, en las normas UNE-EN- 15038; ISO 9001:2000, entre otras; las ayudas a la calidad se multiplican (tales como diccionarios, correctores ortográficos o sintácticos, recursos documentales, el acceso a los productos o a los profesionales técnicos, el acceso a la formación), y las estructuras de control de calidad se instauran (casi) por todas partes. La búsqueda de la efectividad y de la eficiencia en los Estudios de Traducción constituye un objetivo patente: la diversificación de los tipos de traducción permite proponer, al menor coste y en los mejores plazos, una solución adaptada. La mecanización y automatización del puesto del traductor se multiplican: el tratamiento de texto está presente (casi) por todas partes, conviviendo con las más “ayudas al

traductor”, ayudas a las cuales se acaba de aludir. Para empezar, el puesto de trabajo integrado que gestiona el tratamiento de texto, la publicación asistida, la consulta de diccionarios en internet, la comunicación por correo electrónico con el cliente que ha encargado el trabajo y, en menor medida, han superado con creces el estadio de prototipo. Las funciones del traductor se modifican debido al cambio de naturaleza y de estructura de sus herramientas, a la creciente especialización de las tareas constitutivas de la actividad de traducción (documentación, terminología, redacción, relectura) y a la modificación del estatus del traductor, que cada vez más se ve impelido, en la mayoría de los casos por iniciativa propia, a gestionar la comunicación y todos los soportes de la misma.

Por otra parte, la presente investigación se dirige hacia esta perspectiva de innovación, ya que se persigue dar respuestas a las hipótesis de trabajo, que asegura que la formación del traductor al EEES ha de adaptarse a la más que previsible evolución del mercado laboral. De resultar cierta la hipótesis, habrá que determinar cómo y hasta adónde ha de ajustarse el nivel académico del alumnado a las exigencias de las empresas. En los últimos años, se le ha atribuido una importancia cada vez mayor al papel que juega el traductor en la producción de textos. A pesar de la existencia de trabajos teóricos que tratan la obra de traductores individuales, un número considerable de investigaciones recientes en este área de estudio se centran en la complejidad del papel del traductor, en el reconocimiento del lugar destacado de la presencia y la participación del traductor, en la formación; todo ello lleva a plantear el interrogante de cómo conceptualizar al sujeto que traduce, es decir, cómo y en qué términos hay que referirse al traductor, aunque la complejidad de las circunstancias socio-culturales que rodean su práctica profesional permanecen en gran medida inexploradas.

Las investigaciones empíricas y publicaciones que van apareciendo subrayan que una formación óptima del traductor debe enseñarle cómo gestionar una actividad traductora, y preparando los alumnos para coordinar adecuadamente a un equipo a la hora de ejercer su función, desde el inicio hasta el cierre de su actividad ya que, en la práctica, es una de las primeras responsabilidades del traductor. Además, se aprecia que saber planificar, organizar, ejecutar y controlar la actividad de forma correcta es imprescindible, dada la evolución de los puestos de trabajo en las empresas de traducción. Según muestran los estudios, el traductor se convierte en un “arquitecto social” (Guzmán, 2009: 203-224). También Guzmán (2009:203-224) menciona que la tarea del traductor no consiste únicamente en ser fiel en el sentido de permanecer cercano al texto original, sino más bien en el resultado necesario y esperado de una obra que satisfaga las expectativas y necesidades del cliente. En su trabajo, se reconoce la existencia del mismo y se concibe la traducción como una práctica que va más allá de la actividad mecánica de reproducir o

copiar. Por consiguiente, el traductor no ha sido considerado como un sujeto de estudio por la mayoría de teóricos de la traducción y se ha estudiado generalmente desde la perspectiva del estudio de las lenguas como sistemas que existen con el propósito de la comunicación neutra de mensajes. En resumen, Guzmán (2009:203-224) concluye diciendo que los Estudios de Traducción han estado estrechamente vinculados a la lingüística, mediante la cual se define la práctica de la traducción. Como resultado, la rama de la traducción, que se fundamenta en la lingüística como soporte teórico principal, se ha enfocado tradicionalmente en el traslado del significado, mientras que las problemáticas sobre el concepto mismo de significado o sobre el sujeto que realiza dichas operaciones lingüísticas han quedado en un plano secundario. Otra idea en la misma línea es la de Kiraly (2005:1101.) quien distingue tres enfoques teóricos diferentes en los Estudios de Traducción:

- ✓ el enfoque funcionalista en sociología y el neoclásico en economía, que se expresan en el modelo teórico del capital humano.
- ✓ el enfoque de la escuela francesa de sociología, que surgió como repuesta a la teoría del capital humano elaborada a mediados de los sesenta.
- ✓ la teoría credencialista, que surge hacia finales de los setenta como una variante neoweberiana² y conflictivista. Su origen está relacionado con las críticas al enfoque funcionalista.

Desde este punto de vista, Hurtado (2008:17) cita la diversidad de enfoques metodológicos existentes en los Estudios de Traducción y propone una nueva clasificación de los enfoques teóricos en cinco grupos fundamentales, si bien la autora (2008:17) reconoce que no hay que verla como compartimentos estancos, sino como prioridad entre un elemento u otro; así, se aprecian puntos en común entre algunos autores de los enfoques textuales, socioculturales y psicolingüísticos. Se presenta a continuación la clasificación de la propuesta hecha por la autora (2008:17):

1. estudios específicos
2. estudios lingüísticos
3. enfoques socioculturales
4. enfoques psicolingüísticos
5. enfoques filosófico-hermenéuticos
6. enfoques textuales

² Una sociedad que se estratifica como un continuo a lo largo de tres dimensiones paralelas: la económica, la política y la social.

Guzmán (2009:203-224) sugiere que el papel del traductor es el de resolver problemas y que traducir significa una tarea que se debe definir claramente. En el momento actual, se ha abierto la vía para un análisis del hecho traductor, en el cual la traducción es una operación textual, un acto de comunicación y una actividad de gestión. Por lo tanto, los avances operados en los últimos años han llevado a conocer mejor el hecho traductor y han configurado, a pesar de la diversidad de enfoques existentes, el nacimiento de una disciplina nueva: los Estudios de Traducción. Se trata de una disciplina joven y en continuo estado de gestación. Hay que destacar también que la propia Hurtado (2008:17) reconoce en sus trabajos posteriores la dificultad de mantener clasificaciones como ésta, que intentan aunar bajo una misma denominación trabajos de características no siempre equiparables y, por el contrario, separan otros que comparten determinados rasgos o características. En suma, en nuestros días, la dimensión interdisciplinar de la teoría de la traducción cada vez recoge más voces.

2.2.4.1. La traducción en nuestros días: ¿Qué ha cambiado?

Debido a diferentes factores, los Estudios de Traducción han cambiado de forma tangible en los últimos años, tal y como demuestran las publicaciones y estudios empíricos que aparecen últimamente. Se enumera a continuación algunos de esos cambios. En primer lugar, Ortega Arjonilla et al (2012:36-49) destacan, sin el menor atisbo de duda, la necesidad absoluta de la traducción que tienen las sociedades y los seres humanos, debido al auge de los intercambios económicos, políticos y culturales. Se trata de un sistema globalizado en el cual las partes son interdependientes y constituyen una red de intercambios, de préstamos y de acuerdos de cooperación. Al ser una forma de mirar el mundo, la cultura y la lengua se pueden globalizar y universalizar todos los criterios o perspectivas. Por otra parte, internet se ha convertido en el espacio en que todo se produce, en que todo está integrado. Todos formamos comúnmente el espacio de internet, la web. Tal fenómeno se funda, evidentemente, sobre la hipótesis de una comunicación eficiente y, desde tal punto de vista, los Estudios de Traducción constituyen una buena apuesta de la nueva era (DGT, 2014-18-27). En segundo lugar, se ha producido un gran aumento del número de establecimientos de traducción, sobre todo en Europa, con los consiguientes problemas lógicos de crecimiento [ausencia de criterios comunes en la formación y en el ejercicio de la profesión] (Lucja Biel, 2011:162-168). Una de las facetas más sobresalientes del fenómeno de la globalización es el poder de la información y la capacidad de generar resultados. Ciertamente, con el acrecentamiento de las comunicaciones, un plan de estudios en Bélgica o en España puede conocerse al mismo tiempo en Japón o en Estados Unidos. Internet ha cumplido con su misión de divulgación universal (Bueno García, 2005:268:270).

Así, los programas como Erasmus, Sócrates, Tempus o Lingua han iniciado el espíritu de colaboración y de intercambio, que rápidamente da fruto en las aulas formadas por estudiantes provenientes de Europa. Un contacto más ágil con otros especialistas tiene una incidencia inequívoca en la actividad traductora. En tercer lugar, la aparición de numerosos trabajos de investigación en el ámbito de la traducción con orientaciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje. En cuarto lugar, el empleo de las nuevas tecnologías, que han desencadenado una auténtica revolución en el ámbito de la comunicación (internet, correo electrónico, *forum chat*, *wiki*, videoconferencia, entre otros). En quinto lugar, la crisis del sistema educativo en general y la manifestación de un nuevo fenómeno, al que ya se ha aludido más arriba, la denominada globalización, con implicaciones directas sobre los Estudios de Traducción.

Ortega Arjonilla et al (2012:36-49) destacan que es una necesidad más acuciante en el país, ya que tenemos un modelo de formación lingüística diversificada. Hoy en día, la literatura sobre los Estudios de Traducción menciona la importancia del traductor en el trabajo en equipo, debido a que la racionalización y la estandarización de los puestos de trabajos en tareas elementales resulta ser un gran inhibidor del trabajo en equipo, al plantearse como objetivo principal el de obtener la máxima eficiencia de las personas en su puesto de trabajo. Por otro lado, los mecanismos de coordinación que se plantean en la realización efectiva de una actividad traductora, son excesivamente formalizados y asentados en normas, lo que induce a unas relaciones totalmente impersonales entre las personas. Por consiguiente, en un mercado cada vez más amplificado y diversificado, los traductores se enfrentan a una transformación profunda de su labor. Han de gestionar cada vez más los contenidos (incluido el componente comunitario) y trabajar con documentos multilingües complejos, adquiriendo nuevas competencias (Samuelsson-Brown, 2006: xii) o una competencia profesional abstracta, estratégica y reflexiva (Presas, 2012:138-195), colaborando con diversos socios, trabajando virtualmente y produciendo, a pesar de la aceleración de su ritmo de trabajo, traducciones de calidad.

Los traductores tienen igualmente que adaptarse a nuevos modelos de negocios, sobre todo al de la subcontratación y la gestión, lo que explica el recurso incondicional a técnicas punteras. Tienen también que saber gestionar no sólo su trabajo, en un medio dominado por la tecnología, sino también su aprendizaje individual, colaborativo, así como su funcionamiento, ya que se sitúan en un contexto tecnológico en el que actúan diferentes agentes, los cuales negocian el sentido en función de un objetivo global (el del equipo, el de la empresa, el de la comunidad) y de un contexto económico, social y emocional que les supera. Los traductores también deben evaluar las tecnologías para tomar decisiones apropiadas, trátase de tecnologías o de soluciones de fuente

abierta. Su relevancia es importante, según señalan Iandoli y Zollo (2008:xvii):

“[...] it is by choosing successful memory models of action constructed through experience and in interaction with others that individuals come to make sense of the external environment”;

Traducido al español: es mediante la elección de modelos exitosos de acción construida por la experiencia y la interacción con los demás individuos como vienen a dar sentido al entorno externo.

A su vez, las agencias de traducción, los proveedores de servicios y las empresas de tecnología lingüística se ven obligados a trabajar en contextos metalingüísticos y multimedia y a utilizar diversos modos de comunicación, entre los que se encuentran las tecnologías de traducción colaborativa como medios de difusión del conocimiento y como instrumento de aprendizaje virtual, que tienen como centro la idea de comunidad y el que se denomina como “trabajo en enjambre”. Por un lado, la evolución tecnológica requiere que los traductores se reagrupen en espacios virtuales (foros, comunidades de conocimiento, wikis, equipos basados en proyectos) a fin de hacerse visibles, de intercambiar información y hacer oír sus voces. En tales comunidades se encuentran no sólo traductores, sino también personas que sólo hablan la lengua original o la lengua meta. Estos últimos pueden ayudar a explicar ciertas dificultades, o pueden votar sobre determinadas traducciones (textos aceptables o no en la lengua meta, desde el punto de vista de un hablante nativo).

El portal lingüístico de Microsoft es un ejemplo de ello: el sitio ha sido utilizado para recopilar comentarios de la comunidad sobre la terminología de las redes sociales para Windows Live. Por otro lado, el nuevo marco de comunicación global obliga a las empresas a desarrollar tecnologías de traducción que promuevan la colaboración (tecnologías para multiusuarios, plataformas de trabajo Web, o tecnologías abiertas), que faciliten el aprendizaje a distancia y la difusión de conocimientos empresariales, que contribuyan a la creación de las habilidades sociales de los traductores, que mejoren la competencia traductora y, por último y lo más importante, que cambien las actitudes en relación a los procesos de traducción. La industria de la traducción, por tanto, se enfrenta hoy a importantes desafíos debido al creciente poder de la traducción social, lo que explica la necesidad de integrar la dinámica de las redes sociales en el desarrollo de nuevas herramientas.

Cada vez más traductores trabajan virtualmente y geográficamente, y son menos propensos a la socialización, y al no estar obligados a encontrarse con los clientes o socios en persona, es esencial el acceso a un aprendizaje Web, se dice “síncrono” o “asíncrono” o a otras formas de socialización defendidas por la traducción tecnológica colaborativa (foros, listas de discusión, comunidades de práctica); el desarrollo de nuevas tecnologías, que apoyan el trabajo colaborativo, influye en la manera en que los traductores deberían de formarse. Este creciente uso de la tecnología, que sin

cesar se hace más compleja, tiene no sólo un impacto económico (localizar los mercados locales, producir un retorno de la inversión), sino también educativo (nuevos modelos de aprendizaje y la formación de traductores). La idea de la liberación del contenido, así como la idea de la apertura de la traducción (tecnologías de fuentes abiertas, contenido abierto, traducción abierta, educación abierta, sociedad abierta, comunidad de traducción abierta) implica un movimiento de traducción hacia un ecosistema y una ecología de traducción colaborativa, que dé lugar a la aparición de comunidades de conocimiento flexible y evolutivo (foros, comunidades de voluntarios, comunidades del desarrollo de la tecnología) así como a un desplazamiento del desarrollo tecnológico hacia herramientas “multiusuarios” y hacia espacios de trabajo abiertos, que son, pues, espacios que garantizan el acceso a los contenidos y herramientas, así como la inter-operabilidad entre diferentes plataformas de software. En este nuevo marco, los estudiantes de traducción deben llegar a ser autónomos (agentes en el proceso de aprendizaje) y ser capaces de realizar elecciones y de tomar decisiones (por ejemplo, qué tecnología utilizar en un contexto dado, o qué flujo de trabajo seguir para un proyecto preciso; e incluso, cómo sacar provecho del modelo del “software como un servicio”.

Asimismo, en las conferencias, simposios, congresos y talleres sobre los Estudios de Traducción en todas las partes del mundo, se habla de la comunicación con el cliente y que es imprescindible que se establezca una comunicación continua y fluida entre dicho cliente y el gestor de proyectos de traducción durante todo el proceso, desde su fase inicial hasta su cierre. Además, la literatura de los Estudios de Traducción sugiere que el equipo de traducción esté totalmente disponible para cualquier consulta o petición del cliente, como por ejemplo, que éste ayude a solucionar los problemas o dudas que puedan surgir. Solo así será posible que la relación llegue a buen puerto y que ninguno acabe con el corazón partido. En tal óptica, es interesante constatar que el traductor ya no trabaja de modo aislado, sino formando parte de un equipo de trabajo. La relación de los centros de enseñanza con las nuevas tecnologías ha sido siempre problemática (Bravo, S., Flor, A. y Forero Guzmán A., 2012:120-136). Y es difícil que esta situación vaya a cambiar de la noche a la mañana, pero en este caso, como en todos los aspectos del progreso, hay que contar con el carácter progresivo de la aplicación de esos avances. Para los académicos la globalización no parece representar una amenaza, sino una oportunidad (Shiyab Daid et al., 2010:5), (López Ciruelos, 2009:16), (Gambier, 2006:849) y (Lachat, 2005:107). La política de intercambios entre las universidades (profesores, estudiantes, proyectos de investigación, títulos, créditos, etc.) como base sobre la cual actúa la Convergencia Europea de los Estudios Superiores (EEES), tiene asimismo repercusión importante sobre los cambios en los Estudios de Traducción.

2.3. La traducción: una actividad plural, polimorfa y multidimensional

Los traductólogos como Ehrensberger et al (2013:14-18) son unánimes al señalar que la traducción es una actividad plural, polimorfa y multidimensional. Traducir implica un trabajo constante sobre un texto, sobre un contexto original y su paso a otro contexto. Traducir es una dinámica en el tiempo y el espacio, un viaje de un universo a otro, en el cual el traductor “no puede olvidar que es fundamental respetar los valores intrínsecos a ambas lenguas y culturas”. En última instancia, traducir es una actividad plural en la que se ven implicados factores no sólo lingüísticos, sino también y ante todo la civilización y la cultura organizacional en sus más ínfimos detalles léxicos, psicológicos, sociológicos, políticos, económicos, culturales, históricos. El traductor es partícipe de una vasta alquimia en la que la ciencia desemboca en la experiencia humana (Gouadec, 2007b:63-67). Una reflexión sobre la enseñanza no debe limitarse a relatar una experiencia, por más éxito que esta tenga, para luego preconizar una replicación. Tampoco se trata de proponer un programa ideal, una especie de modelo ejemplarizante, al que sería deseable que nos acercásemos lo más posible. Tal actitud presupondría que la traducción es una actividad singular, homogénea, claramente definida y perfectamente delimitada, cuando se sabe que la traducción es más bien una actividad **plural, polimorfa y multidimensional**. Por ello, querer trazar un marco explícito para la enseñanza-aprendizaje de la traducción lleva a preguntarse qué circunstancias hay que tomar en consideración (Arres, L. y Calvo, E., 2009:613). El fenómeno de la multidimensionalidad de los Estudios de Traducción se produce cuando una profesión puede clasificarse de manera distinta (o según varias dimensiones dentro de un mismo sistema conceptual), dicho de otro modo, las múltiples posibilidades de organizar los diferentes conceptos que representan la misma realidad física de un sistema único. Según la bibliografía respecto a la multidimensionalidad, se vislumbran dos tipos de multidimensionalidad.

En primer lugar, un concepto puede presentar distintos hipónimos en función de su estructura interna (sus facetas), y en segundo lugar, un concepto puede tener distintos hiperónimos en función de su estructura externa (sus micros sentidos). La multidimensionalidad, pues, no es más que un fenómeno derivado del proceso de categorización, en el que las categorías de conceptos no son estáticas ni están delimitados por fronteras concretas. Por ejemplo, el dominio de la gestión de proyectos de traducción por parte del traductor, está organizado en torno a una configuración de conceptos que puede estudiarse desde múltiples fuentes y puntos de vista y resulta imprescindible, por lo tanto, elaborar un sistema conceptual multidimensional porque, de lo contrario, la representación del conocimiento sería insuficiente. Existen también conceptos que pueden formar

parte de varias dimensiones al mismo tiempo. Por ejemplo, la calidad de la traducción, el contexto de la traducción, son fenómenos asociados a la multidimensionalidad. Así pues la representación multidimensional permite adquirir un conocimiento más amplio del campo y evita el riesgo de omitir ciertos conceptos relevantes del dominio, según los autores contemporáneos.

Un sistema organizacional como el de un proyecto de traducción comprende diferentes elementos, las interrelaciones de dicho sistema, así como su unidad global. El carácter multidimensional en los Estudios de Traducción parte de que, primeramente, la formación del traductor es concebida como una realidad global que, para efectos analíticos, se construye con múltiples dimensiones articuladas entre sí. En segundo lugar, en el sistema educativo existen preocupaciones sustantivas o ideológicas, de naturaleza cultural y política, y preocupaciones instrumentales o técnicas, de carácter pedagógico y económico. En tercer lugar, en el sistema de formación del traductor existen preocupaciones internas de carácter antropológico y pedagógico, y preocupaciones externas relacionadas con la economía y la sociedad amplia. En cuarto lugar, históricamente el ser humano, como sujeto individual y social es responsable de la construcción de la sociedad y de la organización de la misma. La tabla que sigue a continuación expone el paradigma multidimensional en la formación del traductor según Ladmiral y Menaud (2010:4-14):

Tabla 2.1.3.

Paradigma multidimensional en la formación del traductor

Dimensiones analíticas	Dimensiones sustantivas	Dimensiones instrumentales
Dimensiones intrínsecas	Dimensiones culturales (criterio de relevancia)	Dimensión pedagógica (criterio de eficacia)
Dimensiones extrínsecas	Dimensión política (criterio de efectividad)	Dimensión económica (criterio de eficiencia)

Así pues, la concepción y utilización del paradigma multidimensional en la formación del traductor requiere una amplia contribución inter-disciplinaria (2010:4-14). Así, la dimensión económica, por ejemplo, abarca recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación. Por lo tanto, en esta dimensión, el traductor planifica y controla los recursos, organiza estructuralmente el proyecto, fija papeles y cargos, divide el trabajo, determina cómo se debe realizar éste y por qué tipo de riesgos, y establece normas de acción. A través de este ejemplo, se puede observar que el criterio definidor de la dimensión económica es la eficiencia en la utilización de los recursos e instrumentos tecnológicos, bajo el

imperio de la lógica económica.

Por otra parte, el carácter multidimensional de las competencias en los Estudios de Traducción puede concebirse como procesos que involucran áreas múltiples de la inteligencia que representan una combinación, estructura y forma integrada de pensar y actuar, que no es la suma de sus componentes, sino una respuesta integrada e intencionada del sujeto frente al medio ante el cual debe resolver y actuar. Asimismo, para García, A. (2007:119-127), el proceso de interpretación o producción de un texto implica poner en juego a los mismos así como interrelacionarlos, y que los procedimientos a través de los cuales los conocimientos y las actitudes afloran en un texto no están definitivamente perfilados, pero sí se han descrito las etapas que se siguen para su producción y recepción (cada una de estas etapas supondrá la activación de un tipo o mezcla de tipos de conocimientos); en consecuencia, se observa que la traducción es una actividad plural, polimorfa y multidimensional. Para Calvo Encinas (2009:11), los Estudios de Traducción plantean más preguntas de las que resuelve, y también que “no disponemos de una definición del problema, ni de una clasificación de los problemas que obtengan un cierto consenso que haya sido validada empíricamente”. Por tal circunstancia, las competencias adquiridas en los Estudios de Traducción superan ampliamente la estricta competencia lingüística (Ladmiral, 2010:14). Todos los que se interesan de cerca en los Estudios de Traducción, o que practican la misma, de una manera u otra, saben que la transferencia de un contenido discursivo de una lengua a otra plantea múltiples y complejos problemas y, a fin de cuentas, inextricables en determinadas ocasiones. Lo cual explica el término plural y multidimensional. Además, la complejidad de los Estudios de Traducción reside en que es multidimensional, por eso, su estudio es interdisciplinar. La traducción tiene una dimensión lingüística (e intralingüística), pero también tiene una dimensión social y profesional, comunicativa y cultural, comercial y editorial, pedagógica y psicológica, así como una dimensión tecnológica e informática en que resulta fácil deducir su carácter multidimensional.

Además, los problemas en los Estudios de Traducción se deben sobre todo a la operación de transferencia que se realiza necesariamente en el interior de una organización y entre dos lenguas diferentes, a uno u otro nivel de sus estructuras; la operación de transferencia depende asimismo tanto de la visión del mundo que tenga el traductor como de la contextualización de la traducción. Por otro lado, la lleva a cabo un traductor que manipula la lengua original y la lengua meta según los límites de las estructuras de ambas, por supuesto. Aunque también dentro de los límites fijados por su dominio de las lenguas en cuestión, de su cultura y de su gusto personal, así como dentro de los límites de los objetivos que él asigna a cada traducción. Si existen varias formas de traducción,

la enseñanza de la traducción tendría que abarcar dicha variedad, según Pym (2012a:10-12). Por otra parte, el mercado laboral y las necesidades son muy distintas de un país al otro, impidiendo que se lleve a cabo la replicación de un modelo único a escala planetaria, lo cual no es paradoja pequeña en la era de la globalización.

2.3.1. La dimensión interdisciplinar de los Estudios de Traducción

La dimensión interdisciplinar de los Estudios de Traducción se debe a que por un lado toma conocimientos de los más diversos enfoques lingüísticos, textuales, comunicativos, semióticos, pragmáticos, cognitivos, culturales, entre otros, y por otro, ha ido elaborando un discurso propio y ganando autonomía. La interdisciplinariedad es una constante desde mediados del siglo XX. Según la literatura en los Estudios de Traducción, la traducción es una disciplina de síntesis que recoge aportaciones de muchos campos del saber, tanto en lo que se refiere a modelos conceptuales como a metodologías de investigación. Los universitarios que trabajan en ámbitos como los estudios literarios, la filosofía, la enseñanza de lenguas, la lingüística, la sociología, la economía, los estudios bíblicos e incluso las ciencias naturales coinciden en los mismos espacios de discusión con los profesionales de la traducción. Tal diversidad profesional, de intereses científicos y de experiencias profesionales encuentra en el contexto universitario dos puntos de convergencia principales: en primer lugar, todos estos profesionales y universitarios intentan comprender mejor y describir adecuadamente el mismo fenómeno: los Estudios de Traducción. Acto seguido, y con diferentes grados de implicación, buena parte de esos profesionales son los responsables de la formación académica de los futuros traductores. Asimismo, el desarrollo y la diversificación de los Estudios de Traducción dan lugar a nuevos desafíos que exigen que los docentes dispongan de conocimientos lingüísticos y disciplinares, de experiencia profesional y de cierto saber pedagógico (Munday, 2012^a:41-58). Según la obra colectiva dirigida por Mona Baker y Saldanha (2009:43-49), la enseñanza efectiva de la traducción pasa por la revisión de las metodologías tradicionales, las cuales han de centrarse en la interdisciplinariedad. Para las autoras (2009:43-49), tras semejante inadecuación se escondería la ausencia crónica de innovación en la enseñanza de la traducción, pues efectivamente, numerosos docentes siguen enseñando la traducción de idéntica manera que sus colaboradores de hace sesenta años (2009:43-49).

La idea de la interdisciplinariedad en los Estudios de Traducción, es un fenómeno ligado, sin lugar a dudas, al fenómeno de la globalización, dicho sea utilizando los términos de García Govea et al (2012:s.pp), lo cual tiene sus repercusiones no sólo sobre el tratamiento y el estudio de las lenguas, sino también sobre cualquier otra disciplina. La agilización del contacto con otras

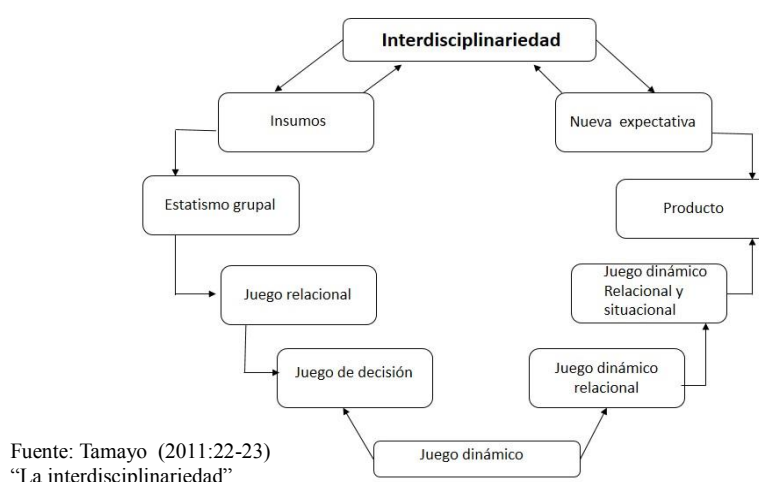
especialidades tiene una repercusión positiva sobre los Estudios de Traducción, que siempre ha estado ligada a la transferencia de información de todo tipo. Tal efecto resulta ser especialmente importante para la traducción específica (científica, técnica, médica, económica, jurídica, entre otros.), dado que se refiere a numerosos textos y recurre a ayudas terminológicas, sobre todo a través de internet, para llevar a cabo más ágilmente su misión. Según la bibliografía sobre los estudios de traducción, la interdisciplinariedad es una forma de generación de conocimientos y tiene como objetivos:

- ✓ fomentar una integración de las ciencias particulares (disciplinas) en la solución de los problemas reales;
- ✓ integrar el conocimiento, su metodología, su táctica y la realidad misma, en su sistema que propicia el desarrollo de la ciencia y el de la sociedad en general;
- ✓ mostrar la coordinación y participación de las ciencias particulares en sus niveles filosóficos, epistemológicos, en el planteamiento y solución de problemas;
- ✓ inducir la información de profesionales que busquen la síntesis del conocimiento dentro de los campos epistemológicos e interdisciplinar;
- ✓ ofrecer alternativas de solución a problemas propios, racionalizando recursos disciplinarios, para que así la integración disciplinar se nutre y proyecta en la realidad laboral.

Profundizando sobre la interdisciplinariedad de los Estudios de Traducción, Ehrensberger et al (2013:14-18), Wande Valle (2006:81) mencionan que dichos estudios últimamente atraviesan cambios significativos en varios aspectos, ya que se observa la diferencia entre lo que ofrecen los académicos y lo que demanda el mercado profesional. Se constata asimismo, que los estudios, ante todo cuantitativos, carecen de rigor científico (2013:14-18), (2006:81-85) al no permitir que se tomen decisiones importantes sobre la actividad organizacional de la traducción. Entre los antecedentes más claros en relación con la interdisciplinariedad se puede señalar la obra de Gouadec (2005, 2007) en la cual asegura que el traductor se define como un profesional polivalente en la producción del sistema operacional de una entidad dada y que los Estudios de Traducción tienen un carácter interdisciplinar en cuanto a la aplicación teórica de todos los conceptos; y respecto a la aplicación práctica (Pym, 2012b:11), (Zabalza, 2007:19), (Mossop, 2007:224) y (Arevalillo, 2006b:105-114), por su parte, subrayan que “los estudiantes deben estar preparados no sólo para el mercado como tal, sino para una carrera para toda la vida”. Dicho de otro modo, se deben proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales que les permitan reflexionar sobre la traducción de una manera organizada porque los Estudios de Traducción no funciona en un vacío,

sino que se trata de una actividad económica que depende del mercado en que se encuentran varios actores: editores, maquettadores, diseñadores, correctores, gestores, terminólogos, traductores, entre otros. Por lo tanto, el recién titulado debe ser capaz de operar en ese mercado para negociar los precios y los plazos con los clientes o editores, para comprender las cuestiones contractuales y aportar soluciones a los problemas, entre otros. Además, menciona Mossop (2007:224) que el traductor comparte los métodos de trabajo con otros profesionales. Para Pym (2012^a:14), Munday (2012^a: 41-58), Gouadec (2005b:15) ya no se puede hablar en términos generales, aislando la figura del traductor tradicional, en que se le veía solito, rodeado de sus diccionarios.

Figura 2.1.3. El sistema interdisciplinar



They are becoming machinery, parts in a manner similar to the industrial works of the early 19th century (los traductores se están convirtiendo en maquinaria, en partes de un engranaje, tal como sucedió con el trabajo industrial en siglo XIX) (Champollion, 2006 trans, KK). Por otra parte, Ehrensberger et al (2013:14-18) y Davico (2005:46) aportan su grano de arena y avisan de que las actividades comunes de toda empresa de traducción confluyen en la gestión, que es la única actividad que no puede ser completamente subcontratada y que es el verdadero “corazón” de toda empresa de traducción.

Con la misma perspectiva, Gouadec (2005b:15) vuelve a la carga y establece una distinción entre la gestión de la empresa en su totalidad y la gestión de la actividad traductora, denominada también proyecto de traducción, que incluye un sinfín de acciones de gestión para cada encargo de traducción en particular. En este sentido, el autor (2007b:44) subraya que los traductores, en sus tareas, pueden desempeñar una o varios puestos de trabajo: pre-traductor integral, documentalista e investigador, terminólogo, fraseólogo, traductor puro, post-traductor, post-editor, revisor, corrector,

editor, redactor, ingeniero de comunicación multilingüe y multimedia, gestor de proyectos de traducción / interfaz de gestión, entre otros. De lo anterior, se deduce que el concepto de interdisciplinariedad no es producto del azar, ni una moda pasajera, sino un hecho para los Estudios de Traducción a la hora de adoptar un modelo de formación eficiente. Por otra parte, Hernández Mora (2006:109-119) coincide con lo expuesto al señalar que el campo de la ciencia (y de enseñanza) de los Estudios de Traducción posee una naturaleza interdisciplinaria que incluye la comunicación cruzada de culturas, la sociolingüística, el bilingüismo, la adquisición de una segunda lengua, entre otras. Sin embargo, el grueso de la literatura sobre pedagogía, y la evaluación realizada de alumnos de los Estudios de Traducción, no ofrece un enfoque interdisciplinario que se acerque a un modelo de enseñanza que permita transformar el perfil de acceso de los estudiantes de nivel de grado a un nivel que les permita salir altamente cualificados para el mercado laboral.

Por otra parte, la interdisciplinariedad en el caso de la traducción también viene dada por su carácter de una actividad de traducción viva y cotidiana (Ehrensberger et al., 2013:14-18). Por todo lo dicho se puede afirmar que no se trata de una mera búsqueda de diccionarios sino de una compleja tarea de toma de decisiones (Hernández Mora, 2006:109-119). El diccionario, pues, no es suficiente, argumenta el autor (2006:109-119); de hecho, si bastase con un buen diccionario no abundarían tanto las malas traducciones. Ni siquiera es suficiente con un buen conocimiento de las lenguas ni de las culturas. Por otra parte, la propuesta de Gouadec del 2007, presenta un modelo situacional de la empresa de traducción, y tiende a consolidar toda prestación de traducción como un conjunto de actividades secuenciadas. Dicha propuesta, ayuda a saber qué actividades deben intervenir, en qué momento, en qué orden, sobre qué, con miras a qué resultados, con qué medios y bajo qué condiciones. Propone una arquitectura óptima de ejecución de las prestaciones de traducción. En efecto, en la formación de los futuros traductores es fundamental que el alumnado tenga una idea acertada del encargo de traducción, ya que se trata de una fase esencial para poder entender y afrontar con éxito la interdisciplinariedad del proceso de traducción (Ordóñez López, 2010: punto 3.3.6).

2.3.2. La complejidad en los Estudios de Traducción

En un primer momento, se definen las raíces etimológicas del término “complejo”. Si ciertos matices aparecen según las fuentes, se retiene que “complejo”, (y más a menudo “complexión”) se ha tomado del siglo XIV, que provenía del latín COMPLEXUS, derivado de CUM y de PLECTI, PLEXI, PLECTERE, PLEXUM, que significaba “enrollar o girar el cabello, rizar, entrelazar, trenzar”, y con posterioridad “enlazar, abrazar, contener (y no doblar, como escriben erróneamente

algunos diccionarios, como el Littré) (Ardoino, 2005:144). Se retoma la palabra en el siglo XVI para calificar todo lo que está compuesto por diversos elementos (Rey y Tricas, 2006:7). Como adjetivo, el término remite a un “compuesto de elementos que mantienen numerosas relaciones, diversificadas, difíciles de entender por el intelecto, y que a menudo presentan diferentes aspectos”. En el contexto general en la teoría de la complejidad, el *New England Complex Systems Institute* (NECSI) (2011:160), en la publicación que lleva por título “*Dynamics of Complex Systems*”, define un sistema complejo como un sistema “con gran número de componentes en interacción, cuyo comportamiento no se puede deducir simplemente del comportamiento de los componentes”. Se Habla, pues, de una personalidad, de una sociedad, de un sentimiento o de un pensamiento complejo. El término “complejidad” (sustantivo femenino) aparece de forma más tardía (1755) aportando el nombre de estado correspondiente al carácter de lo que es complejo, al hecho de ser complejo (a menudo, referido a un objeto de idéntica naturaleza que lo es menos) (NECSI, 2011:160). La apropiación efectiva del concepto de “complejidad” por parte de la comunidad científica tuvo lugar diez años más tarde, en “*Science and complexity*”, un artículo de referencia que revisa la transformación de las ciencias desde el siglo XVII. Ahora bien, ¿a qué remite dicha complejidad? Kerzner (2014:34-39), Cagnolati (2012:14-33), Gambier y Doorslaer (2012:221-239) y Beriot (2006:42-44) aseguran que la complejidad puede caracterizarse por la presencia de un número importante de elementos independientes en interacción y que tales elementos son necesarios para reproducir las funciones de un sistema. Aunque también se puede describir como un fenómeno de apariencia aleatoria inducido por las normas y las leyes. Para los autores (2014:34-39), (2012:14-33), (2012:221-239), (2006:43), un sistema simple se caracteriza por:

- ✓ un comportamiento previsible;
- ✓ un número limitado de interacciones y pocos componentes;
- ✓ una toma de decisiones centralizada;
- ✓ una descomposición posible de las tareas o actividades, y las interacciones entre los componentes del sistema son escasas.

Por otra parte, Mc Millan (2008:101-103) en su estudio sobre la complejidad menciona el nivel de complejidad mediante (**N**) o por su logaritmo (**K**) = $\log N$. Así pues, distingue tres grandes niveles de complejidad. En primer lugar, la complejidad sub-crítica que caracteriza a los sistemas cuyos estados pueden ser descritos por una información simple. Es el caso de los sistemas estrictamente deterministas, que permiten una predicción exacta, como por ejemplo, la mecánica celeste de Newton. Al lado opuesto, Ivancevic y Ivancevic (2008:11) presentan y definen otro nivel

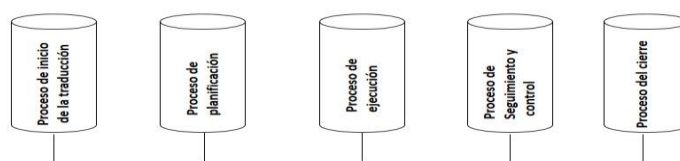
de complejidad: la complejidad fundamental. En este caso, la descripción del sistema es tan compleja como el sistema mismo. Es decir, que la cantidad de información necesaria para describir el estado del sistema es igual al número de situaciones. A pesar de ser diferentes, se ven en conjunto los denominados sistemas “ergódicos y caóticos” (2008:11). Los llamados sistemas caóticos, a diferencia de los ergódicos, están sometidos a leyes simples, mientras que los sistemas ergódicos son de naturaleza aleatoria (2008:11) y McMillan (2008:101-103) coloca finalmente la complejidad crítica entre ambos niveles de complejidad. El sistema de complejidad crítica se caracteriza por la presencia de un fenómeno subyacente de complejidad fundamental del cual emergen estructuras simples y deterministas que corresponden a los criterios de la complejidad. En resumen, según Mc Millan (2008:11), la complejidad se define, pues, por la variedad de los elementos que componen un sistema y por las interacciones entre estos últimos. Esta complejidad proviene también del hecho de que, en un sistema muy bien organizado como el de los Estudios de Traducción, se observa una parte de incertidumbre, debido a los límites del conocimiento o a las características del fenómeno observado. Por otra parte, el concepto de complejidad implica el de la emergencia plausible de algo nuevo. Un sistema vivo, por ejemplo, es capaz de crear nuevas formas, nuevas estructuras. Esta creación se lleva a cabo sin la intervención de ninguna autoridad centralizada.

Como subrayan, Ivancevic y Ivancevic (2008:11), cualquier entidad compleja combina tres tipos de interdependencia: primero con su medio, en segundo lugar con sus componentes y, finalmente, la de los componentes entre sí. Tales interdependencias corresponden a tres tipos de incertidumbre frente a las que la entidad compleja se encuentra: una, general, ligada a la imposibilidad de pensar en términos de causalidad lineal, otra, contingente, debida al hecho de que el resultado de la acción viene en parte determinado por las acciones de los elementos del medio y, finalmente, y por último, una interna, que proviene de la interdependencia de las partes que la constituyen (2008:11). Según los teóricos de la organización del trabajo, en las diferentes entidades las tareas de planificación y de coordinación conviven con los tanteos, los impulsos, las dudas.

Por otra parte, lo racional, lo lineal y lo planificado donde el riesgo es medido, evaluado y asumido por un único actor, se mezcla con la intuición y el azar. Lo formal, lo estructurado, lo inducido se confronta con lo informal, lo no estructurado, lo autónomo. Por otro lado, la decisión encuentra su origen en las llamadas “basuras organizacionales” donde las soluciones esperan a que los problemas emerjan, al objeto de poder darles una respuesta. Los teóricos de la organización del trabajo revelan que la complejidad no es sólo un fenómeno empírico que se justificaría por la constatación de azares, desórdenes, avatares, enmarañamientos, interdependencias en el seno de un fenómeno. Sin duda es también un problema conceptual y lógico que confunde las distinciones

tradicionales existentes entre conceptos tales como “producto” y “productor”, “causa” y “efecto”, “uno” y “múltiple”, “principio” y “fin”, “autonomía” y “dependencia”, “orden” y “desorden”, “sujeto” y “objeto”. En el mismo sentido, asegura Gouadec (2007b:28-30) que las organizaciones humanas como las de los Estudios de Traducción se componen de actores múltiples en interacción, cuyas consecuencias unidas a sus acciones, son rara vez directas o instantáneas. Un gran número de actores con sus agendas, sus valores, sus diferentes marcos de referencia dentro y fuera de la organización están tratando de coordinar sus acciones, intercambiando información e interactuando de diferentes maneras y de forma dinámica. Además, añade el autor (2007b:28-30), en toda actividad traductora, el proceso de traducción es la colección de tareas u operaciones que se relacionan por el flujo de materias y que hacen posible la transformación de los entradas (input) en salidas (output). En el gráfico que sigue, se presentan los tipos de procesos en los estudios de traducción.

Figura 2.1.4. Los tipos de procesos en los Estudios de Traducción según Gouadec (2007b:28-30)



Así, las acciones de ayer son la causa de las acciones de hoy que conducen, a su vez, a nuevas acciones del día de mañana. Sin embargo, se constata que los procesos descritos por Gouadec (2007b:28-30) no están lejos de aquellos definidos en el PMBOK, ni de aquellos mencionados por la norma Europea EN 15038. Tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones en el campo de los Estudios de Traducción, la complejidad no sólo se refiere a un problema de cantidad de componentes y a las relaciones entre ellos, sino que también responde a la dificultad de evaluar o entender los aspectos esenciales del diseño organizativo y de la naturaleza o tipo de actividad o proyecto. Por tanto, en la bibliografía se desprenden los siguientes conceptos de complejidad:

- ✓ la organización está compuesta por múltiples elementos físicos y cognitivos relacionados de distintas formas y sentidos; se componen también de tareas o trabajos con diferentes niveles de dificultad o complejidad para realizarlos;
- ✓ la complejidad constituye una variable dependiente del comportamiento de una serie de factores de contingencia y de la acción directiva;

- ✓ la dinámica interna que puede generar diferentes niveles de estructuras organizativas que conducen a distintos grados de complejidad relacional;
- ✓ la organización, como sistema con diferentes grados de complejidad, tiene la capacidad de autorregulación y de adaptación a las condiciones cambiantes, tanto internas como externas, así como la de permitir aprender y estimar ciertos eventos que pueden influir o determinar cambios en su configuración interna y en su posición frente a otras organizaciones en el mercado;
- ✓ la distribución del conocimiento para la toma de decisiones como las características y naturaleza del trabajo necesario para llegar a cabo el diseño y elaboración de los productos ofrecidos, determinan en buena medida el nivel de complejidad de la organización.

Por ejemplo, en el ámbito de la formación, se observa por lo general, que los métodos sistemáticos, coordinados y planificados se combinan con tanteos, dudas y respuestas impulsivas; como subraya Bériot (2006:42-44) en esta situación, el proceso no es tan lineal y liso como una mente racional podría imaginárselo, y un sistema complejo se compone de un gran número de procesos en interacción; ese gran número impide al observador predecir su opinión, sus cambios de comportamiento o sus cálculos. Asimismo, en los Estudios de Traducción hay que tener en cuenta el diseño de una serie de reglas de evolución. Según los teóricos de la organización del trabajo, algunos sistemas no tienen ninguna conexión activa con su entorno y tampoco tienen necesidad de ninguna conexión para llevar a cabo su función de manera normal; viven aislados de su entorno, a menos que un evento excepcional venga a perturbar su funcionamiento. Por ejemplo, un reloj o el sistema solar son ejemplos de este tipo de sistema que denominamos sistemas cerrados, los cuales no tienen ni “*inputs*” ni “*outputs*”; en consecuencia, no pueden verse modificados ni mejorados, ni tampoco adaptarse (Bériot, 2006:18).

Por oposición, un sistema abierto como es el caso de los Estudios de Traducción, está en constante interacción con su contexto y no puede llevar a cabo sus propias funciones sin tales interacciones, tal como ningún ser humano podría vivir mucho tiempo sin alimentarse o seguir estando sano si no tiene contacto con los demás. Desde esta perspectiva, Bériot (2006:18) destaca en su estudio el enfoque sistémico que es la aplicación de la teoría de sistemas a la comprensión de los sistemas complejos. Como se observa, el ciclo de vida de una actividad traductora tiene un plazo de vida limitada en el tiempo y, además, a diferencia de cualquier unidad administrativa al uso, sus recursos varían considerablemente de ciclo. En general, es más compleja gestionar una actividad de traducción, puesto que su inestabilidad es una fuente adicional de incertidumbre, según Bériot (2006:18). Cualquier actividad traductora tiene un propósito que determina en la mayoría de casos

el cliente y sus objetivos son la razón por la que se emprende dicha actividad. El principal “*output*” de esta actividad es el conjunto realizado y los “*inputs*” son todos los recursos necesarios para realizar la actividad traductora: financiación, dotación de personal, contexto, materiales, información o tecnología, etc. También, añade Beriot (2006:18) que una actividad traductora es un sistema que debe ser ejecutado y controlado muy de cerca debido a las características de su ciclo de vida. En general, está sujeta a restricciones muy rigurosas que se convierten en las variables de control; entre las más importantes se encuentran: a) en el nivel de eficiencia: la configuración del “*output*”, las especificaciones de calidad y de profesionalidad y b) a nivel de la eficiencia: los registros de vencimiento o los presupuestos, entre otros. Además, el estudio de la traducción como actividad cognitiva conlleva un alto grado de complejidad debido a las dificultades inherentes a los estudios de los procesos cognitivos que no son susceptibles de observación directa. Otros autores, como Kiraly (2012:82-95) coinciden al señalar que la complejidad de la actividad traductora se debe, de hecho, a la grandísima diversidad de funciones, lo que hace que la tarea sea ardua para el traductor, que debe reducir la variedad del sistema preocupándose especialmente por gestionar las interfaces y usando mecanismos, como por ejemplo la constante comunicación con el cliente. Asimismo, en la bibliografía sobre la organización del trabajo, la complejidad es un concepto subjetivo, dado que depende de cómo se mire y de quién la mire. Lo que era complejo hace quinientos años, por ejemplo la dinámica celeste, ya no lo es, o lo es incluso más, pero de otra manera. En la actualidad la complejidad de un sistema es, pues, una propiedad combinada del mismo y de su interacción con otro sistema. Si es innegable que hay ciertas aptitudes para traducir, especialmente la facilidad para encontrar la fórmula y la palabra correcta, también es evidente que la traducción profesional se aprende, como demuestran los programas de las universidades y escuelas que han sido capaces de hacer que sus enseñanzas sean verdaderamente profesionales y tengan una alta tasa de inserción en el mercado laboral. Ahora bien, se trata de observar de cerca lo que comentan los traductólogos y profesionales sobre los cambios en los Estudios de Traducción en los últimos tiempos. No faltan las definiciones de la complejidad de un sistema como el de la actividad traductora; se alude también a un “sistema complejo”.

2.4. La profesión del traductor y su ética

2.4.1. La definición de la profesión del traductor

Los traductores reciben numerosas definiciones y denominaciones; no parece haber acuerdo sobre cómo llamarlos o, al menos, no parece haber una definición clara de su cargo o de la modalidad en que deben actuar. Al objeto de delimitar adecuadamente las competencias del mismo,

se pasa a definir la profesión primero de forma general, es decir, mediante las obras lexicográficas tales como los diccionarios, y posteriormente se hará siguiendo las exigencias de los profesionales. Entre las numerosas definiciones de “traductor de lengua escrita y oral”, se extraerán sólo tres:

- a) La de la Real Academia Española de la Lengua (www.rae.es) (en línea)
 - (a.i.1) Autor de una traducción
 - (a.i.2) Traductor escrito - oral: profesional encargado de traducir los textos por escrito y oralmente.
- b) El Tesoro de la Lengua (2006)
 - (b.i.1) Persona que efectúa las traducciones, traspasando los textos de una lengua a otra.
 - (b.i.2) Programa de ordenador que traduce de una lengua hasta la otra lengua.
- c) *Oxford English Dictionary on-line* (www.oed.com) (2011)
 - (c.i.1) *One who translates or renders the author of a translation*
 - (c.i.2) *A person whose job is changing words, especially written words, into another language.*

Es de señalar que las definiciones dadas por los diccionarios son lacónicas. En efecto, según dichas definiciones, el trabajo del traductor se limita, o a una simple transposición de palabras de una lengua a otra, o a una explicación, o a una paráfrasis. En cuanto a los diccionarios franceses, presentan más bien una definición en el ámbito de la informática, a saber, “un traductor” es una máquina que traduce y un programa informático que traduce los programas escritos de una lengua a otra. Asimismo, se puede observar que los diccionarios confunden a menudo la profesión del traductor; y que otras veces las definiciones son breves, incluso vagas, para el vocablo “traductor”. Limitan su profesión a una “simple” tarea de transposición del texto, y no mencionan ninguna competencia que se requiera para esta profesión. Asimismo, los traductólogos destacan que, en el siglo XVI, el origen y el horizonte de la escritura en lengua parecen confluir: “[...] escribir no está nunca muy lejos de traducir”. No existía ningún término para designar esta actividad: antes de que el término “traducción” naciera en Roma, designaba la transferencia o el transporte, pero subrayaba igualmente la energía que precede a dicho transporte. Más tarde, las traducciones se colocaron en la categoría de textos secundones respecto de los originales; necesitaban pues, un agente, que no es otro que el traductor. Como la traducción se consideraba como secundaria y se la clasificaba en la categoría de derivados, también se colocaba en segundo lugar al traductor.

Así, la percepción del traductor como una persona inferior al autor del original o como una persona que ejerce una profesión fácil, que sólo requiere la memorización del vocabulario, aún

permanece anclada en la memoria de la mayoría de la gente, tal y como muestran varias investigaciones empíricas y publicaciones en los Estudios de Traducción. Por ello, cuando una persona afirma que es traductora, se le pide a menudo que traduzca palabras sueltas, fuera de contexto, en cualquier lengua, porque la traducción, para el gran público, es ante todo un simple trabajo de transferencia, y el traductor es sólo un diccionario andante y vivo. Ahora bien, las recientes investigaciones sugieren más bien que la traducción, tomada como acto de comunicación (Hurtado, 2008:14) es en realidad un proceso suficientemente complejo que requiere, como se verá, competencias y subcompetencias. Exige igualmente un proceso de trabajo que comprende diversas etapas las cuales garantizan un resultado aceptable. Como también se verá, la traducción es una profesión que se aprende. Uno de los objetivos de la presente investigación consiste en examinar la percepción que los ejecutivos de las empresas de traducción tienen de esta profesión, así como del agente que la ejecuta. Desde tal perspectiva, se examinan igualmente las citas relativas al traductor según los docentes de los Estudios de Traducción, es decir, según la bibliografía de los Estudios de Traducción.

Para Gouadec (2007^a:641-648), el traductor no es el mismo de hace años. De hecho, ha sufrido una auténtica revolución en los últimos años. Desde esta perspectiva sería más correcto definir al traductor como un ingeniero de comunicación multilingüe y multimedia porque es lo que demanda el mercado laboral. Así que al traductor no le basta con conocer los idiomas, sino que también ha de contar con la cultura que acompaña a los mismos, además de tener otras competencias como la redacción técnica, la documentación, el diseño, el control de calidad, la gestión financiera o la gestión de proyectos.

Para Valero Garcés (2008b:164) “Al traductor se le exige con frecuencia ser un **catalizador**, **un consultor cultural**, lo cual implica que debe explicar hábitos culturales, valores o creencias tanto a los profesionales como a los usuarios para los que sirve de enlace”.

Para Delisle (2005:27) “el traductor es un **especialista de la comunicación** que traduce documentos escritos de una lengua a la otra. Es un técnico del lenguaje, una profesión creativa “*Sui generis*³”, y el traductor se distingue por sus competencias, habilidades y conocimientos”

Ninguna de estas definiciones resaltadas por los docentes aborda de manera efectiva el hecho traductor, sólo intentan aproximarse a él; únicamente la de Gouadec (2007^a:641-648), como se aprecia en la Tesis Doctoral presente, es más acertada respecto a la producción de la actividad traductora. Por otra parte, la carrera del traductor apenas evolucionó durante siglos: era sólo un

³ significa propio de su género o especie, y que se usa en español para denotar que la cosa a que se aplica es de un género o especie muy singular y excepcional.

individuo erudito con conocimientos de idiomas que trabajaba de forma aislada. Pero en los últimos veinte años la profesión ha experimentado una transformación espectacular. Como cualquiera puede observar, las traducciones se han convertido en una pieza más de la cadena de producción o de prestación de servicios y el traductor es un miembro más de un equipo de proyecto interdisciplinar (Gambier y Doorslaer, 2012:221-239), (DGT, 2009:3), (Gouadec, 2007a:68) y (Wande Valle, 2006:81-85). Debido a ello actualmente, además de trabajar en equipo, el traductor debe ser capaz de cumplir las especificaciones de su actividad (que no siempre coinciden con su formación y que por lo tanto exigen flexibilidad y capacidad de adaptación, cumplimiento de los requisitos del cliente, utilización de las nuevas tecnologías, y adaptación a ellas de forma rápida y flexible, así como mejora continua de la eficiencia, rendimiento y actualización de sus competencias para estar siempre al día).

En cuanto al aspecto ético del traductor, la literatura se ha pronunciado al respecto; también lo han hecho diversas asociaciones de traductores de gran prestigio; ambas coinciden en determinados principios en los que cualquier traductor, sea de la naturaleza que sea, debe asentar su profesión. Estos principios son los que garantizan una traducción de calidad, que su vez vele por la imagen profesional del traductor como persona óptimamente cualificada. Pero como se sabe, la traducción es una actividad humana y colaborativa, ya que no se basa exclusivamente en el transvase de una lengua a otra, sino que el traductor, en cierto modo, se hace partícipe de la interacción que se establece entre los interlocutores y debe adoptar, por tanto, una actitud en la que se reflejen todos los principios que se enumeran a continuación, que son: **confidencialidad, imparcialidad, fidelidad e integridad moral, exactitud y responsabilidad.**

2.4.2. ¿Qué es un buen traductor?

Desde que el hombre traduce no ha cesado de preguntarse sobre la naturaleza de su arte, sobre la mejor manera de hacer que algo pase de una lengua a otra. El traductor se encuentra en el centro de la discusión doctrinal que enfrenta, desde hace un cuarto de siglo más o menos, a los partidarios de dos escuelas: la de los teóricos y la de los profesionales de la práctica. A pesar de la diferencia entre vencedores y vencidos, la propia convivencia entre culturas provocaba que se traspasase cualquier tipo de barrera lingüística, comenzando así a desarrollarse el proceso de traducción como un nexo necesario entre las diferentes culturas. Sin embargo, desde hace bastantes años, el proceso de traducción viene siendo objeto de análisis y estudio con el fin de sentar las bases de un aparato teórico-práctico que delimitase la función del traductor. Asimismo, a lo largo de todo este tiempo se han logrado numerosos avances en lo concerniente a un conocimiento y comprensión de lo que

conlleva en sí mismo el proceso de traducción y los diferentes mecanismos que se activan al traducir. Por experiencia, cuando un estudiante de los Estudios de Traducción escucha por primera vez la explicación del significado del verbo “traducir”, realmente no es consciente de la complejidad que conlleva el hecho de que traducir consista, nada más y nada menos, que en “trasladar un mensaje de una lengua origen o de salida a una lengua meta o de llegada”. ¿Qué es entonces un buen traductor hoy día?

Según Gouadec (2007a:27-32), un buen traductor ha de tener los atributos que se explicitan a continuación:

1. un traductor debe tener empatía con sus lectores de destino;
2. un traductor debe estar comprometido con su trabajo y ser disciplinado;
3. un traductor debe tener en cuenta la cultura de ambos lectores de idiomas, el de origen y el de destino;
4. un traductor competente debe saber dividir la carga de trabajo entre los miembros de su equipo de trabajo;
5. un traductor competente debe saber manejar todas las herramientas de traducción (diccionarios monolingües, bilingües y tesauros, listas de terminología, un ordenador, una impresora, Ms. Office, programas de gestión, entre otros) sin perder el tiempo sin necesidad;
6. un traductor debe conocer todos los procesos de una actividad traductora para alcanzar los resultados de forma rápida, precisa, clara y natural;
7. un traductor eficaz debe tener en cuenta que la escritura y la traducción incluyen funciones similares;
8. un buen traductor debe ser consciente de la importancia de los procedimientos de la información, de modo que puedan ser entendidos, procesados y transformados por su sistema cognitivo con precisión.

El buen traductor también domina los desafíos visibles u ocultos de su actividad, y vela de la mejor manera posible por los intereses de su cliente destacan Arumi Ribas (2010:42-62), Biel (2011:24-28) y Balliu (2009:193-198). La buena traducción es perfectamente comprensible, transparente, aceptable y sin ninguna duda, agradable (en el sentido etimológico del término). El mensaje es coherente desde el punto de vista de su objeto, de su público y de su finalidad. Todo el contenido en su conjunto toma en consideración las formas de pensar, los sistemas de valores, los prejuicios, las discapacidades, los gustos, y las expectativas, la cultura de los grupos destinatarios. Una buena traducción respeta todas las convenciones de comunicación y, en particular, todos los estereotipos de razonamiento, organización, formulación y expresión impuestos, en su caso, por el ámbito en cuestión, el tipo de soporte o por el lenguaje utilizado. De hecho, alrededor de la traducción se han desarrollado determinadas profesiones que, por convención, se denominan las

profesiones de la traducción (terminología, redacción, técnica, fraseología, desarrollo de sitios web, internacionalización, puesta al día de sitios web, aspectos tecnológicos, aspectos comerciales, gestión, revisión, edición y reescritura, y otros oficios). Se considere estas ocupaciones bien como extensiones de la traducción o bien como nuevas ocupaciones, lo importante es saber que se están desarrollando rápidamente y que arrastran a cada vez más traductores hacia actividades, responsabilidades y competencias de ingeniero. El apelativo refleja las nuevas exigencias y dificultades de la profesión ligadas a la evolución de materiales tratados y de las técnicas que permiten su tratamiento. Tiene especialmente en cuenta nuevos perfiles profesionales de los que se siguen llamando “traductores”. Respecto a la organización del universo del traductor, se pretende de este modo familiarizar al futuro traductor con el método de trabajo que normalmente se emplea en una agencia de traducción, simulando las distintas etapas del proceso, para que los estudiantes puedan realizar, de forma rotativa, las labores de los principales agentes de este proceso: gestor de proyectos, revisor, documentalista, terminólogo, entre otros. Por lo tanto, la gestión supone una integración de los diversos agentes, actividades y tareas que intervienen en el proyecto, por lo cual dicha gestión de clase presenta un aspecto clave en el éxito del mismo.

Por otra parte, para Orozco (2012:12) un buen traductor ha de ser capaz de traducir con la misma eficiencia todo tipo de textos. El perfil del traductor se define sobre la base de la representación que se hace de su función. Estas definiciones se centran en la condición de la “polivalencia” del traductor, pero es necesario inventariar la suma de cualidades de este polivalente tan particular que es el traductor. En otras palabras, hay que identificar las destrezas y habilidades que se esperan de él. Sin embargo, la complejidad intrínseca al proceso de traducción y al hecho de que el traductor se establezca como mediador de culturas quizás no abarque completamente el trabajo de dicho profesional. Realmente su labor consiste en algo más que en producir un traslado adecuado (trasladar ideas de un texto a otro, o de una cultura a otra). El traductor tiene que producir ese traslado y convertirlo en una construcción (el traductor participa activamente en la construcción de una obra nueva). Estas dos visiones, que no tienen por qué ser contradictorias, están suscitando hoy día un gran debate en los foros de traductores. De cualquier manera, lo que está claro es que el encargo de traducción va a ser el que va a delimitar siempre las dosis de construcción que un traductor puede emplear en el producto final. Por lo tanto, para ser un buen traductor profesional no es suficiente saber otro idioma mencionan Pym (2011:27), Carl, Dragsted y Jakobsen (2011-9), Arumi Ribas (2010:42-62) y (Nord, 2005:30). Mucha gente cree que la traducción consiste en coger un texto y sustituirlo por otro idioma. Traducir requiere talento, experiencia y creatividad para hacer

un análisis riguroso. Entonces, lo que se traduce no son meros sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc., sino una mentalidad completa que ha quedado por escrito. En juicio propio, la visión de Pym (2011:27) es realista en la era moderna y de la competitividad. Para varios autores como (Pym, 2011:27) destacan que un buen traductor debe poseer, en primer lugar, el conocimiento de cultura general, para lo cual es muy importante viajar además de estar al tanto de la actualidad. El hablar distintas lenguas y vivir en distintos países prepara a las personas para aumentar sus conocimientos culturales y contar con una mentalidad más adaptable a distintas costumbres y tradiciones. En segundo lugar, destaca la curiosidad intelectual y en tercer lugar, es importante contar con un conocimiento del contenido de los textos para poder traducir con solvencia. En cuarto lugar, un traductor debe siempre contar con la competencia interpersonal que le permita ser un buen compañero, ayudar, compartir y transmitir su conocimiento a los demás. Según Pym (2011:27), el traductor debe captar la esencia del trabajo y lo que desea el cliente transmitir, ya que el conocimiento y la calidad no se improvisan. En quinto lugar, la exhaustividad, porque un buen traductor nunca se da por vencido y siempre debe dedicar todo el tiempo que sea necesario a la resolución de los problemas que se le planteen. Por último, un buen traductor debe ser modesto, riguroso y ser consciente de que no lo sabe todo. El mejor profesional es el que menos alardea de lo que sabe y quiere seguir aprendiendo (2011:27).

A lo largo de los años, con ocasión de diversos encuentros realizados sobre el tema, didácticos, prácticos y teóricos, así como pedagogos, han conseguido entenderse, de forma general, sobre el bagaje que debería poseer el traductor para poder llevar a cabo su papel de la mejor manera posible. Los últimos admiten, por lo general, que las competencias esenciales que esperan de un traductor tienen que ver con el conocimiento de la lengua original, a lo cual se une la capacidad de análisis y de síntesis, además del dominio de la lengua meta. A estas competencias hay que añadir una panoplia de otras competencias igualmente consideradas esenciales. Estas competencias se presentan unas veces en términos generales como competencias ideales, y otras de manera explícita, bajo forma de objetivos concretos que hay que conseguir, y también bajo forma de saber-hacer, aspecto éste ligado a otros factores puramente lingüísticos (léxico, sintaxis), comunicativos o socioculturales de la traducción. Su reagrupamiento parece indicar la existencia de un cierto consenso sobre la definición del perfil del traductor. En suma, los autores como Hurtado (2008:13) destacan en su estudios que un buen traductor debe dominar una serie de competencias, que son: la sub-competencia lingüística o dominio de las lenguas; la comunicativa y cultural; la textual; la traslativa, y por último, la sub-competencia profesional o conocimiento del entorno laboral y del

funcionamiento del mercado de trabajo, de las tarifas oficiales, expedición de facturas, firma de contrato, seriedad y puntualidad en la entrega del encargo, entre otras. Aparte de estas competencias, según Hurtado (2008:13), el traductor debe tener una serie de habilidades para desempeñar su trabajo:

1. una amplia cultura general para comprender los textos con los que hay que trabajar;
2. un buen conocimiento, digamos un dominio perfecto, de la lengua a la que se traduce;
3. la habilidad para redactar bien y capacidad para expresarse en diferentes estilos;
4. la curiosidad intelectual por saber sobre cualquier tema;
5. un rico y variado vocabulario o recursos para encontrar términos o vocablos adecuados;
6. el sentido crítico y mente analítica para identificar errores, contradicciones y distinguir una buena frase de otra menos buena, o un registro o estilo adecuado de otro menos adecuado o juzgar lo buena o mala que puede ser una traducción;
7. el rigor científico;
8. un cierto don de síntesis para ser breve y conciso y evitar la palabrería o la redundancia;
9. una buena memoria retentiva a fin de poder recordar con rapidez palabras, expresiones, fórmulas, etc;
10. Poseer una buena disciplina mental.

Para Kelly y Way (2007:2), aunque el traductor necesita manejar en líneas generales las mismas características y habilidades, también debe tener ciertos rasgos específicos. Esas características y habilidades comunes son, según los autores (2007:2): cultura general amplia, dominio de las dos lenguas, reconocimiento de diferencias lingüísticas y culturales, conocimiento de términos específicos, curiosidad intelectual, objetividad, fidelidad al texto o discurso original, así como gestionar su tiempo y organizar su trabajo, entre otros. Por otro lado, hay una serie de habilidades que son más requeridas en la actividad del traductor, según Kelly y Way (2007:2) como: una buena memoria retentiva que permite recordar con rapidez todo tipo de expresiones y fórmulas, para poder asegurar la calidad de la traducción, más agilidad en los diferentes tipos de interpretación (simultánea, consecutiva y de enlace) que implican a su vez simultaneidad o posterioridad y “espontaneidad” o “no espontaneidad” en la reformulación. Al mismo tiempo, el traductor también necesita una cierta habilidad para identificar rápidamente estilos y pasar de uno a otro con bastante facilidad, así como una buena capacidad de síntesis y concisión para evitar la redundancia. Además, el dominio de los siguientes aspectos: la voz (claridad, tono, etc.); la fluidez; la memoria (tanto mediata como inmediata); la toma de notas (el traductor debe desarrollar su propio sistema); la fidelidad. Por lo tanto, todos estos conocimientos descritos por Kelly y Way (2007:2) muestran una

vez más la complejidad para llevar una actividad traductora en la satisfacción del cliente. En la práctica, según los autores (2007:2), cualquier documento traducido ha de respetar varios tipos de imposiciones, que son:

- ✓ las imposiciones de convergencia entre contenido del documento inicial y contenido del documento final (tras alguna que otra posible adaptación cultural);
- ✓ las imposiciones de congruencia técnica (respeto de la lógica, de los principios según los cuales se crean y se interpretan los conceptos y sus interrelaciones en el ámbito de referencia, etc. Las imposiciones de calidad lingüística (ortografía, presentación general, gramática, legibilidad, etc.);
- ✓ las imposiciones de coherencia terminológica (designaciones idénticas para un mismo concepto, respeto a la terminología impuesta por el cliente que encarga la traducción);
- ✓ las imposiciones inherentes a las directrices del cliente que encarga la traducción (normas, indicaciones, consejos).

El respeto de tales imposiciones se juzga de manera global, a nivel del conjunto del texto o a nivel de cada una de sus secciones, adaptando la traducción de cada sección del documento a unas condiciones específicas. En este sentido, se parte de la base de que el buen traductor debe contar con una sólida formación académica, es decir, con aquellas estrategias que le permiten no sólo traducir correctamente, sino también gestionar su actividad o su tarea de manera eficiente. Las diversas investigaciones muestran que un alto desarrollo de las diferentes competencias y el equilibrio entre todas ellas acerca a la figura del traductor ideal. Sin embargo, la experiencia muestra que no existe dicho traductor ideal, como tampoco existe la traducción ideal. Lo que existen son traductores reales, unos mejores que otros, pero todos con sus limitaciones (interpersonales o profesionales).

2.4.3. La concepción de la profesión en los programas universitarios

Con objeto de responder adecuadamente a la obligación que tiene de transmitir los conocimientos favoreciendo su desarrollo, la universidad ofrece programas a varios ámbitos de los Estudios de Traducción. Los programas se caracterizan, en la mayoría de los casos, por la concentración disciplinar. Ahora bien, si el primer paradigma surge en los años veinte del siglo pasado, cabe preguntarse cómo se organizaba la formación antes de ese momento. Si se considera que un paradigma es un modelo epistemológico que permite analizar una realidad dada, buena parte de la realidad educativa previa a este momento solo podría encajar en un anti-paradigma, aseguran Barnett, Daughtrey y Wieder (2010:21-24), hablando de la aleatoriedad y circunstancialidad con

relación a las decisiones sobre qué se debería enseñar, quién lo decidiría, para quién se enseñaría, con qué propósito y de qué modo se enseñaría. Por ello, los autores (2010:21-24) afirman que es ineludible utilizar una pluralidad de enfoques para captar las múltiples dimensiones que conforman una realidad curricular. Además, argumentan que estamos en un periodo de fuerte expansión industrial, comercial, científica y técnica, que provoca la internacionalización y la globalización de las relaciones. Por consiguiente, las investigaciones recientes revelan que la universidad tiene como función formar a los especialistas que la sociedad necesita, no obstante, sin olvidar que dicha función no debe limitarse a la formación de simples técnicos, sino que debe consistir igualmente en enseñar al estudiante cómo explicitar y sistematizar su gestión a fin de adquirir el dominio de la actividad profesional.

Por otra parte, el Plan Bolonia divide la enseñanza superior en tres niveles. El grado tiene una duración de tres a cuatro años (240 créditos), y sustituye a las diplomaturas y licenciaturas. El máster supone una especialización en un ámbito concreto o multidisciplinar y puede tener una duración de un año (60 créditos) o dos (120). Al doctorado se accede a través de un máster específico, y por término medio los estudios se prolongan durante cuatro años. Se trata de un plan de convergencia cuyo objetivo es facilitar el intercambio de estudiantes y titulados en los países de la Unión Europea. También pretende adaptar el contenido de los estudios a las demandas sociales. Por lo cual, el Plan Bolonia supone un cambio de mentalidad. Los nuevos créditos en la medición del trabajo, los *European Credit Transfer System* (créditos ECTS) regulan los estudios universitarios. Se diferencian de los anteriores en que se miden por las horas de clase. Antes, un crédito equivalía a 10 horas. Ahora se evalúa también el trabajo del alumno fuera del aula que puede llegar a ser de 25 o 30 horas por cada crédito. Su implantación en todas las universidades europeas permite unificar la valoración del alumno, lo que equivale a una mayor facilidad de movimientos del estudiante por los centros de enseñanza superior en Europa. De acuerdo con la nueva ordenación universitaria en España y fruto de estos cambios, el estado español está tomando decisiones importantes para sacar adelante los dichos cambios. Así, a finales de 2007 se publicó el Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias, que las organiza en tres ciclos: Grado, Máster, y Doctorado. Respecto de los estudios de grado, el Real Decreto, en su artículo octavo, determina que las enseñanzas de grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. En esta definición queda claro que la finalidad principal de estos estudios es la preparación profesional y no la académica. Por otro parte, el Real Decreto de octubre de 2007, que regula las nuevas enseñanzas universitarias en relación con los títulos de grado, determina que los

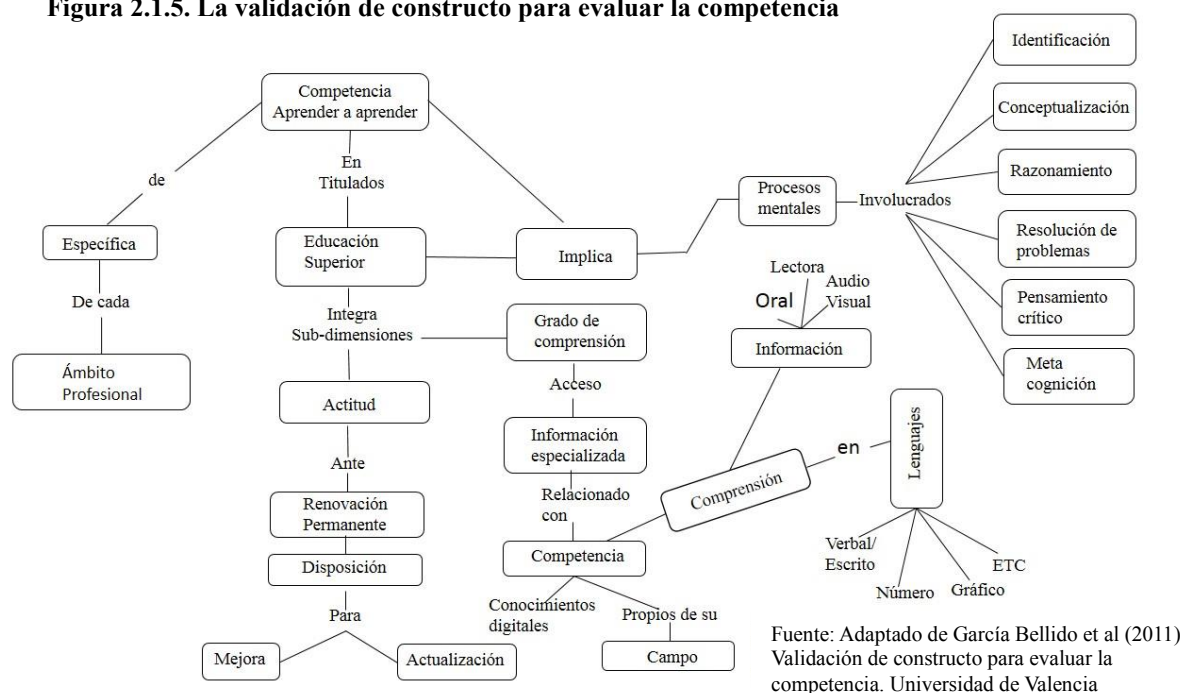
60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar competencias básicas a todas las ramas del conocimiento. En cuanto a los planes de estudio, cabe destacar que deberán contener al menos la relación de objetivos de formación y competencias básicas y específicas que debe adquirir el estudiante.

Hay que añadir que varios autores como Barnett, Daughtrey y Wieder (2010:21-24) y Way (2005:60) están en la misma línea, ya que relacionan la motivación de los alumnos con el contexto universitario y la oferta académica existente. Otros estudios, como por el ejemplo los sondeos de Arrés López (2005) y Calvo Encinas (2008) van en el mismo sentido, quienes afirman que son numerosos los estudiantes que eligen los Estudios de Traducción porque desean estudiar idiomas de forma aplicada, pero no todos tienen claro que quieren ser traductores. Aquellos que sí quieren ser traductores con certeza, están confusos en torno a los perfiles profesionales de los Estudios de Traducción. Calvo Encinas et al (2008:137) especifican que el pasmoso auge de los Estudios de Traducción en España conduce inevitablemente a la cuestión de si el mercado laboral de traducción es capaz de absorber el número cada vez mayor de graduados de los Estudios de Traducción. En el mismo orden de ideas, Ladmiral (2010:9-14) asegura que, en ausencia de una formación específica para la enseñanza de la traducción, los docentes que proceden de forma intuitiva son numerosos o, sencillamente, intentan imitar a sus compañeros o a los antiguos profesores. Por su parte, Chamberland, y Coll (2006:34-52) proponen cuatro pistas de reflexión en la innovación de la universidad: “hay que innovar porque los estudiantes cambian”, “hay que innovar porque las demandas del mercado cambian”, “hay que innovar porque el trabajo profesoral cambia”, “hay que innovar porque los conocimientos sobre el aprendizaje cambian”.

Por lo demás, Chamberland, y Coll (2006:34-152) destacan que el saber-actuar es complejo porque reúne un conjunto de elementos necesarios a la realización de tareas complejas. En su discurso, el docente debe tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, en primer lugar para activar los conocimientos ya adquiridos y, en segundo lugar, para asegurarse de la complejidad del problema y del hecho de que cualquier problema debe contener cuatro elementos: un objetivo que alcanzar, los datos que los estudiantes deben visualizar mentalmente, los retos a que se enfrentan, los conocimientos que deben movilizar para encontrar la solución del problema; de modo que el calendario de clases está organizado de manera que entre dos sesiones los alumnos tengan el tiempo que necesitan para realizar sus trabajos de investigación. Chamberland, y Coll (2006:34-52) aseguran que la innovación es un proyecto de cambio planificado que incluye el diagnóstico de la situación de la formación, la planificación de las acciones por llevar a cabo, la implementación de las acciones y la evaluación de su impacto.

Sin duda, como apunta Ladmiral (2010:9-14) los Estudios de Traducción han superado la etapa en que debía hacerse un hueco entre las diferentes disciplinas en la sociedad, debido en que la necesidad económica y social que de ella se tiene ya no está por demostrar. Varias conferencias científicas internacionales avalan estos últimos años la serenidad existente entre los especialistas, que no dudan en debatir sobre la idoneidad del objeto de la disciplina y de sus métodos, pues este ámbito del conocimiento está llamado a afianzarse, sobre todo porque la investigación en los Estudios de Traducción nunca antes se había realizado con semejante pasión. Por otra parte, en España son unos estudios de creación tardía y los legisladores, al organizarla, la experiencia que la mayoría de los países industrializados ya habían conseguido en este campo. Sin embargo, aunque llegó tarde a la escena académica, este sector va a prosperar y a recuperarse del retraso, corrigiendo los defectos de las normas que la rige. No obstante, cabe destacar que la Universidad Europea en general y la española en particular se enfrentan a un número desmesurado de estudios, de áreas y de especializaciones diversas.

En otras palabras, la universidad tiene que contribuir a formar ciudadanos, ajustando sus estudios en función de la práctica profesional (necesidades de mercado). Por lo tanto, se entiende que un programa de Estudios de Traducción no se limita a formar técnicos de la lengua, simples currantes enterados, sino que su propósito es formar personas capaces de traducir, ciertamente, pero también capaces de reflexionar sobre su enfoque intelectual y de adaptarse fácilmente (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008:37). Además, la nueva educación no se limita a la educación mediante métodos activos sustitutivos de las clases magistrales, ya que resulta evidente que la educación no puede infravalorar la enseñanza de las asignaturas académicas de los demás ámbitos educativos al atribuirse idéntica importancia a todos los ámbitos del conocimiento: intelectual, artístico, e igualmente, físico, manual y social. Se ésta hablando de una educación global, donde es importante el contexto de vida desarrollado en la escuela. El aprendizaje de la vida social es esencial: desde el “autogobierno”. En Alemania, por ejemplo, la pedagogía activa se ha convertido en parte constitutiva de cualquier educación. Entre sus atribuciones se encuentra, como un agente de cambio que es, el promover las investigaciones sobre la práctica a fin de mejorarla, haciéndola más eficiente. Como se puede ver, diseñar, estructurar, adaptar, y transmitir conocimientos son algunos de los principios en que se basa la actividad de formación en una universidad moderna (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008:37), (Pym, 2008:7-9) y (Kelly, 2005b: 75-77).

Figura 2.1.5. La validación de constructo para evaluar la competencia

Se observa en esta figura 2.1.5, que los elementos evocados se inscriben resueltamente en una perspectiva socio-constructivista, con particular énfasis sobre la importancia de las interacciones, de la integración, de la estructuración y de la reflexibilidad. La articulación de los diferentes enfoques alcanza todo su potencial en los dispositivos educativos. Dicha figura se desarrolla a partir de los diferentes elementos del modelo. Para cada una de estos elementos, se han identificado una serie de indicadores que permiten evaluar en qué medida una faceta está presente en la situación de enseñanza-aprendizaje (planeada o implementada). Los diferentes indicadores o «ingredientes» explicitados en la ficha se pueden “leer” desde el punto de vista del educando (columna de la izquierda) o desde el punto de vista del docente (enunciados en la columna de la derecha). En ambos casos, la cuestión central consiste en saber si así los estudiantes se enfrentan a condiciones potencialmente favorables para la construcción de habilidades. Además, el campo de Estudio de Traducción no deja de ser confuso (Ladmiral, 2010:8-11). De ello da fe el hecho de que unos la clasifiquen entre las humanidades, como puede parecer lógico, mientras que otros la consideran una ciencia natural. De hecho, al igual que las lenguas en sí mismas, los Estudios de Traducción son, en primer lugar, una cuestión de puntos de vista, y más particularmente del punto de vista de quien la estudia: podemos interesarnos más por las palabras, por el texto, o podemos focalizar más bien al individuo, al comportamiento del cerebro, etc. Tal interdisciplinariedad da a los Estudios de Traducción su carácter tan complejo según Pym (2012^a:8) y Ladmiral (2010:8-11) entre otros

autores. Sólo con clasificarla entre las “humanidades”, se seguiría conservando la interdisciplinariedad: la ciencia del lenguaje y la terminografía, y la ciencia de gestión parecen ser parte integrante de esta ciencia, pero como cualquier otra ciencia, depende del contexto en el que se produce el fenómeno. Se puede poner igualmente el interés en la sociología, la psicología, la historia o la economía. El problema, entonces, consiste en delimitar claramente el campo de acción de los Estudios de Traducción (Pym, 2012^a:8). Por otra parte, destaca Gouadec (2007^a:74) que los Estudios de Traducción, antes de ser una actividad que define una profesión, son un proceso y el producto resultante. El proceso tiene por objeto eliminar, al menos temporalmente, la barrera formada por las fronteras lingüísticas y culturales. Su objetivo es ampliar la distribución de productos, conceptos, ideas y, si es posible, hacerla universal.

2.4.4. El nuevo contexto de trabajo del traductor

Las investigaciones y publicaciones demuestran que el traductor ya no trabaja solo. Tiene que hacerlo con los terminólogos, correctores, revisores, informáticos, administrativos, gestores, o ingenieros, entre otros. Asimismo, se observa que internet ha eliminado fronteras, haciendo posible el contacto continuo y eficaz con clientes al otro lado del planeta, por lo tanto una nueva forma de trabajo se abre ante nuestros ojos: el contacto directo cede el paso al correo electrónico. Como cualquier trabajador, el traductor necesita un entorno de trabajo cómodo y agradable, así como un equipo técnico para poder realizar su tarea adecuadamente y con un mínimo de repercusión negativa sobre su salud. La red mundial (www) es hoy no sólo la mayor biblioteca mundial que ha existido jamás en cuanto a amplitud y cantidad de publicaciones técnicas y científicas contemporáneas en cualquier idioma, sino también la que ofrece mayor rapidez y comodidad de acceso a la información. Kiraly (2012:84) subraya que en los últimos dieciocho años, los Estudios de Traducción han asistido con perplejidad, como muchas otras disciplinas, a los cambios paradigmáticos que las nuevas tecnologías han producido y de los cuales apenas sí somos conscientes todavía, por lo que hablar de la traducción en el siglo XXI es hablar de la misma en un presente transformado por esos cambios. Un presente en el que la traducción artesanal es cada vez más marginal y en el que la creatividad ha dado paso a la productividad, en una evolución imparable hacia el proceso industrial. La demanda social, tecnológica y económica sobrepasa con creces lo logrado hasta ahora y requiere respuestas del mundo profesional de la traducción. Kiraly (2012:84) menciona que: *Many of us now believe that the translator's basic tools include intuition, creativity, multi-cultural experience, and the awareness of his or her own mental problem-solving strategies, along with collaborative skills for negotiating with clients, coordinating and participating as a team member in a large scale project,*

and seeking out expert assistance as necessary.

Lo que significa es que Kiraly (2012:84) llama la atención al afirmar que hay que darse cuenta de que las herramientas básicas del traductor incluyen también la intuición, la creatividad, la experiencia multi-cultural, y la estrategia que adopta para resolver problemas, negociar con el cliente, coordinar y trabajar en equipo y buscar ayuda de expertos cuando sea necesario. Por ejemplo, comentan Ramírez y Hans (2010:2) que se ha determinado que los intérpretes de conferencias suelen tener una capacidad mayor de memoria a corto plazo, del mismo modo que los traductores expertos parecen capaces de activar mayores volúmenes de trabajo que los novatos, y con mayor rapidez. Para Lucja Biel (2011:62), la profesión del traductor ha sido objeto recientemente de tres cambios importantes: la globalización, la profesionalización y la especialización. No hace mucho tiempo los traductores operaban sólo en los mercados nacionales, entregando sus traducciones en persona; ahora esta tendencia se ha cambiado por otra, debido al carácter global de los mercados. Por ejemplo, un traductor en España podría competir y buscar clientes en los mercados internacionales gracias a la llegada de internet, y la competencia es cada vez mayor, a fin de poder resistir en este vasto mercado en movimiento, de donde se deduce que un traductor mal formado tendrá dificultades para acceder al mercado laboral en el futuro próximo.

Como aspecto novedoso, cabe mencionar que el nuevo contexto profesional del traductor ha evolucionado a un ritmo vertiginoso, como apuntan varios trabajos de investigación y publicaciones en los Estudios de Traducción. Primero, la traducción asistida por ordenador (TAO), que incorpora filtros de formatos, memorias de traducción, correctores ortográficos, sistemas de control de calidad, gestores terminológicos y sistemas de cooperación entre traductores, logra reducir en cierta medida los costes de traducción y acelera los plazos de entrega. Ahora bien, a un futuro traductor que no sepa utilizar estos diferentes tipos de herramientas no le resultará fácil sobrevivir en tal contexto. Igualmente, este contexto de trabajo obliga al futuro traductor a adaptarse a trabajar en equipo; se trata de una auténtica cohesión (Wande Valle, 2006:81-85). Siguiendo en la misma línea, está claro que los Estudios de Traducción son un ámbito en perpetua evolución y transformación en el cual las acciones son no repetitivas e irreversibles. En tal sentido, la actividad traductora no puede, pues, ejercerse de forma intuitiva por parte de novatos e inexpertos. A partir de esta constatación, se han de retener dos puntos de vista importantes en la presente tesis: primeramente, vivimos hoy día en un mundo en el que los medios han invadido incluso los espacios más íntimos de nuestra existencia. La globalización y la tecnología de la información y comunicación han puesto al alcance de todo el mundo la información que en otras épocas tardaba meses en llegar a nuestras manos.

La traducción es, por tanto, una disciplina inestimable a la hora de acercar a las personas y las culturas (Munday, 2012b:267-278) y (Tennent, 2005:89). A pesar de lo importante que es preparar de manera efectiva a los futuros traductores, el desarrollo de una metodología que capacite a los estudiantes para hacer frente a los retos que encontrarán en el desempeño de su profesión se encuentra aún en ciernes, dicho sea tomando aquí prestadas las palabras de Munday (2012b:267-278). Aunque los Estudios de Traducción son una disciplina bastante reciente, varios autores contemporáneos señalan la necesidad de llenar este vacío, de modo que se cumplan tanto las expectativas de quienes se matriculan en un curso de traducción como las de quienes esperan contratar los servicios de una persona graduada por un programa que la certifique como traductor.

Además, el flujo de trabajo (*Workflow*) es una parte fundamental de la actividad traductora que también ha cambiado en los últimos años, ya que define los aspectos operacionales de una actividad: cómo se estructuran las tareas, cómo se realizan, cuál es su orden correlativo, cómo se sincronizan, cómo fluye la información que sostiene las tareas y cómo se hace el seguimiento del cumplimiento de las tareas, entre otros. Asimismo, Ortoll Espinet et al (2010:6-9) alegan que los Estudios de Traducción se caracterizan por ser intensivos en información y que en una sociedad de información como la de hoy en día, el proceso y la transmisión de información se convierten en una de las más importantes fuentes de productividad y valor añadido. Way (2012:84-92) y Berthoz (2005:7-8) también sostienen que las gestiones del traductor se ven impulsadas por la atención que presta. De hecho, la atención es una función cognitiva compleja que implica un proceso de selección. Sin embargo, cuando hay selección, hay decisión (Berthoz y Petit, 2008:39).

Por lo tanto, las decisiones que se encadenan para dar contenido a la operación traductora y permitir su desarrollo no sólo se derivan de un análisis puramente racional, sino que están influenciadas por cualquier medio personal sometido a los valores y a los estados de ánimo. “*Décider, c’est établir un équilibre délicat entre la puissance de l’émotion et la force de la cognition*” (decidir, es establecer un equilibrio delicado entre el poder de la emoción y la fuerza del conocimiento) (Berthoz y Petit, 2008:39). En el mismo orden de cosas, Gouadec (2005^a:643-655) argumenta que en este nuevo contexto de trabajo el traductor debe saber planear, organizar, dirigir y controlar su actividad y que la actividad traductora a menudo se concibe como una operación espontánea de tipo casi epifánico, mediante la cual el traductor realiza lo que Gouadec (2005^a:643-655) denomina descodificación + transcodificación + recodificación instantánea. Pero según el autor (2005^a:643-655) hoy día, no requiere la ejecución de secuencias específicas de operaciones. En suma, desde el desarrollo de la informática, la traducción es cada vez menos un hecho exclusivo

del ser humano y cada vez más, un asunto de la ciencia y la tecnología. Si la operación de traducción es efectivamente, según los traductólogos, un acto de comunicación ante todo, es igualmente un “acto de fe” en el éxito de la actividad. La responsabilidad del traductor ante la sociedad es grande, según Gouadec (2005a:643-655) y es compleja según el tipo de traducción, escrita u oral. Así pues, tal y como apuntan las investigaciones y las publicaciones, el nuevo contexto del traductor cuenta con una diversidad de operaciones de implantación, pues cualquier documento por traducir puede acarrear errores y defectos, y el traductor debe ser capaz de saber analizar la estructura y la organización de su actividad.

El nuevo contexto profesional del traductor implica también el establecimiento de un conjunto complejo de actividades que se llevarán a cabo dentro de un plazo especificado que tienen que coordinar las diferentes acciones. Para ello, el papel del traductor es ante todo plantearse las siguientes preguntas: ¿qué cosa? Establecer los objetivos de la actividad traductora. ¿Qué quiere decir el cliente? (este término se entiende en un sentido amplio); ¿cuáles son las especificaciones a que ha de atenerse la traducción solicitada? ¿Cómo? Una vez identificada la necesidad, ¿qué estrategia debería adoptarse? ¿En qué número? No hay actividad traductora que sea gratuita, y por supuesto una de las primeras peticiones de los clientes será una estimación. ¿Cuál será el presupuesto? De acuerdo con la investigación, en el inicio de la actividad la parte que ocupan las incógnitas es mucho más importante que la ocupada por las certezas o el conocimiento.

Además, la investigación muestra que sin una planificación adecuada por parte del traductor, en el nuevo contexto profesional es seguro de algunas tareas claves se quedan en la sombra o se olvidan, las fechas no se fijan adecuadamente, y en consecuencia, no se puede cumplir con los plazos fijados con el cliente o el proveedor ni con los compromisos, no se distribuyen los recursos adecuadamente, la gestión es confusa, el seguimiento es difícil, se superan los presupuestos, y a menudo la traducción terminada no cumple tampoco con las expectativas del cliente.

2.5. Los grandes ejes teóricos en los Estudios de Traducción

A pesar de la crisis en Europa, nadie podrá negar que se han hecho verdaderos avances en el terreno puramente teórico (Arumí Ribas, 2010:42-62). El ámbito académico (sobre todo el anglosajón) se ha decantado por el de *Translation Studies* para referirse a los Estudios de Traducción. No es una teoría en el sentido estricto de la palabra, es decir, con dominios explicativos y predictivos del proceso de traducción y del producto, ya que toda teoría debe reunir las cualidades de empírica, determinista, general y parca. Se ha pasado, asimismo, de ver el onal como una estructura cerrada y

con un sentido claro y preciso a la pluri-significación de los textos como estructuras abiertas. Así, uno de los grandes retos del traductor consiste en compaginar la dosis de colaboración que él aporta con la interpretación del texto (conocimientos, biografía, cultura, etc.).

Pym menciona (2012a:177) que una teoría eficiente debería basarse en la práctica. Según dicho autor (2012a:177), el conocimiento de las teorías de la traducción puede ayudar a saber cómo funciona la traducción, cuáles son sus estructuras, sus características, cómo opera en las culturas receptoras, qué posibilidades tiene, entre otros aspectos. Ante el panorama presentado por las palabras de Pym (2012a:177) parece necesaria una teoría de la traducción integradora. Ahora bien, para entender mejor los grandes ejes teóricos de los Estudios de Traducción se pasa a presentar una retrospectiva histórica al respecto. Aiora Jaka (2009: s/p.), basándose en la obra de Steiner de 1975 que lleva por título *After Babel*, propone dividir la historia de la reflexión sobre la traducción en cuatro períodos distintos:

1. El primero comenzaría en el año 46 antes, de J.C. con el célebre precepto de Cicerón de no traducir “Verbum pro Verbo” y terminaría hacia 1813 con el notable estudio de Friedrich Schleiermacher. Este período se caracteriza principalmente por una aproximación empírica a la traducción y por una llamada de atención respecto al papel determinante de la traducción.
2. El segundo período está marcado por la teoría hermenéutica de la traducción, iniciada por Schleiermacher. Es un enfoque con marcado carácter filosófico.
3. El comienzo del tercer período empieza a finales de 1940, con el desarrollo de una investigación sobre traducción automática (TA). Presenta un enfoque formalista de la traducción y recurre repetidamente a la lingüística estructural y a las teorías de la información.
4. El cuarto período se inicia en la década de 1960, y se caracteriza por una renovación de los interrogantes hermenéuticos acerca de la traducción. Con el fin de aclarar el acto de traducir y los mecanismos de convivencia entre las lenguas, el estudio de la teoría y práctica de la traducción se trasladó hacia el punto de encuentro de las disciplinas ya confirmadas y de las más recientes.

Por otra parte, Munday (2012b:22), Ladmiral (2010:67-69), Gouadec (2007b:43-49) y Durieux (2009:40-49) coinciden al señalar que los Estudios de Traducción resultan ser una actividad que recuerda a una **enruciada**⁴, es decir un campo en que se cruzan problemas de índole diversa. Se halla inmersa en un comprendido de intereses, intenciones, limitaciones, instrucciones, expectativas, funciones y tecnologías que van más allá de las cuestiones meramente traductoras. Una reflexión más profunda relativa a la especificidad epistemológica de la traducción muestra que es principalmente una disciplina empírica, en la que la práctica siempre ha prevalecido sobre la teoría. En suma, los Estudios de Traducción teórica alimentan las aplicaciones prácticas y los Estudios de

⁴ El Drae lo define como un lugar en donde se cruzan dos o más calles o caminos.

Traducción aplicada permiten enriquecer la reflexión teórica; por eso se presta a cada una de ellas especial atención en la presente Tesis.

Como puede verse, para abordar los Estudios de Traducción se han seguido múltiples ejes, pero ninguna perspectiva de estudio ha dibujado su objeto ni su problemática, por lo que se convierte en una disciplina autónoma interdisciplinaria (que trata de entender la globalidad del fenómeno de la traducción) (Gile, 2011:41-64). De estos hechos se deduce que la traducción requiere un cuestionamiento de sus bases y de las condiciones de su validez. De hecho, la interdisciplinariedad de los Estudios de Traducción se ha afirmado en repetidas ocasiones y ya se ha demostrado; (Cagnolati, 2012: 52), (Gile, 2011:41-64) reitera lo ya marcado por tantos otros con anterioridad (Vd. García Yebra, V., 1983:128 o Terracini, B, 1983: 32) a saber, que los Estudios de Traducción han de tomar en consideración el contexto, es decir, los fenómenos históricos, sociales y económicos, psicológicos y políticos que determinan la actividad traductora. Por lo tanto, se profundiza la reflexión para saber: ¿cuáles son las directrices generales adoptadas por los Estudios de Traducción? ¿Cuáles son los temas clave? No se pretende rehacer el trabajo de estos autores, ya que, al conservar la formación como el interés de esta tesis y como un centro de referencia, se tratará de identificar las principales líneas (temas clave) que pueden servir de base para la reflexión sobre la formación en gestión de proyectos de los futuros traductores. Durante esta incursión, se abordaran de uno en uno los siguientes conceptos: la equivalencia, la unidad de traducción, la traducción como un acto de comunicación, la lingüística del texto, la complejidad de la traducción y sus riesgos inherentes, entre otros.

2.5.1. El concepto de equivalencia

Refiriéndose a la técnica de la traducción, el concepto de equivalencia tiene varias concepciones, como señalan la mayoría de los autores como Pym (2012^a:20), Hurtado (2008:17) y Wande Valle (2006:81). Los autores contemporáneos, consideran como equivalencia cualquier correspondencia de las palabras o frases del texto original con las del texto de la traducción en un contexto concreto, y consideran más correcta la concepción de la equivalencia, según la cual éstas son correspondencias permanentes y equivalentes, que no dependen del contexto. Antes de comprender mejor este concepto, es necesario rastrear su origen. Según la bibliografía sobre los Estudios de Traducción, el origen del concepto de equivalencia es más bien difícil de determinar, aunque es sabido que Jakobson ya hablaba de ello en 1959. Algunos autores como Pym (2012^a:20), afirman que el término entró en el ámbito de los Estudios de Traducción tras haber aparecido en los estudios de matemáticas. Esta hipótesis podría verse justificada por el hecho de que el concepto

“equivalencia” designa una relación simétrica entre datos que se pueden sustituir unos por otros sin acarrear diferencias significativas. Otros teóricos como Snell-Hornby (2006:69), niegan esta posibilidad, señalando la existencia de más de cincuenta y siete tipos de equivalencias en la traducción alemana, por ejemplo. Es innegable que con el término equivalencia se sobrentiende una relación de valor igual, que hace que se justifique su empleo en matemáticas. Sin embargo, conviene analizar el alcance de este término en los Estudios de Traducción. Los primeros debates en torno a la equivalencia en el ámbito de los Estudios de Traducción intentan comprender lo que debía ser equivalente: las palabras, las frases, las partes del texto, o el texto entero. Conviene recordar que antes de los avances realizados en la década de 1970 en los Estudios de Traducción, el texto era considerado una secuencia lineal de unidades y la traducción una operación de descodificación en la que el traductor sustituía las unidades del texto original por las unidades equivalentes en la lengua meta. Actualmente, el concepto de “unidad equivalente” puede remitir, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones, a una palabra o a un texto en su totalidad. El objetivo del traductor es establecer el tipo de equivalencia que mejor se adapte al contexto en el que se hizo la traducción y de acuerdo a la función que tendrá ante el público meta que recibirá la traducción. Una de las dificultades que hay que superar en la realización de este trabajo se refiere a las diversas formas en que la equivalencia se ha definido y clasificado en la extensa documentación que se ha ido generando.

Por lo tanto, los traductólogos que definen la traducción mediante el concepto de equivalencia son numerosos. Pym (2012^a:20) considera la traducción como la “sustitución de los elementos de una lengua por los elementos equivalentes de otra lengua”. Gémard (2009:8) afirma que la traducción podría definirse como “la sustitución de los materiales textuales de una lengua por los materiales equivalentes en otra lengua.” Estos autores (2012^a:20) y (2009:8) siguen el pensamiento de la época de Taber y Nida, al ratificar que: la traducción consiste en producir en la lengua receptora (llamada también lengua terminal) el mensaje de la lengua fuente (o lengua original) por medio del equivalente más próximo y natural, primero en lo que se refiere al sentido y luego en lo que atañe al estilo.

Este nuevo enfoque introduce igualmente un debate que se ha mantenido durante décadas y todavía sigue vigente. El debate en cuestión es el de la equivalencia y la traducción como un elemento definitorio de esta última. Los autores (2012^a:20) y (2009:8) hacen hincapié en que la equivalencia es un concepto que pertenece al campo de la traducción. Para Pym (2012^a:20), la definición de la traducción utilizando la equivalencia es cuestionable, ya que parece conducir a una

tautología, y si se entiende la traducción como una actividad que consiste en producir la equivalencia, sería justo concluir que la equivalencia es el elemento mismo que define la traducción. O dicho de otro modo, la traducción definiría a la equivalencia y la equivalencia definiría la traducción. El principal problema, como subraya el autor (2012^a:20), no es verdaderamente el concepto de equivalencia en sí mismo, sino más bien los atributos que ciertos autores le dan y que comprender la equivalencia y la traducción definida por la equivalencia requiere que ciertas ideas se clarifiquen, e incluso se eliminen.

En el mismo sentido, Pym (2012^a:21) observó la necesidad de concentrarse en lo que el traductor tiene que decir, y no en lo que entiende. Si la equivalencia define el ideal de la traducción, convendría, por lo tanto, definir o redefinir la equivalencia ideal. Esto significa que el nivel de expectación y la aceptación de la equivalencia pueden variar dependiendo del contexto. Por lo demás, las definiciones de la traducción que se apoyan en la equivalencia se refieren al resultado de la operación de traducción en lugar de al propio proceso. Pero en esas definiciones hay que comprender que es el traductor quien reproduce la equivalencia más próxima, quien sustituye los elementos o materiales textuales de una lengua por los elementos o materiales textuales equivalentes, aunque las definiciones no parecen atribuir ninguna importancia al autor de tales acciones. En la traducción pragmática, Pym (2012^a:21) habla de “negociación⁵” en la cual, la equivalencia es una base necesaria para establecer una comunicación intercultural, y que la dimensión cultural de la comunicación constituye el eje central de su enfoque, ya que no sólo la equivalencia es una creación que se coloca en el nivel del discurso, sino también es el resultado de un proceso de negociación entre el traductor y el cliente. En dicha negociación, el traductor se compromete a ofrecer al cliente un trabajo que esté terminado en tiempo, calidad y coste y que satisfaga las expectativas de este último.

Este proceso de negociación se lleva a cabo en el principio de la economía de los intercambios, según el cual el coste de la transacción debe ser proporcional al beneficio de la misma (Pym, 2012^a:21). Por lo tanto, el cliente no tendría que pagar por un servicio que superase sus expectativas, y el traductor evitaría implicarse, invirtiendo tiempo y esfuerzo para obtener una equivalencia que obedece exclusivamente a sus propios criterios de inversión. Tal controversia hace pensar por un lado, en el viejo debate entre los estructuralistas, que afirmaban de forma teórica que la traducción no es posible debido a la falta de correspondencia entre las estructuras de los diferentes

⁵ Tomando en consideración la definición del Drae en el ámbito de la gestión, podemos decir que el término “negociación” remite al proceso mediante el cual dos, o más partes, se reúnen para discutir o establecer un contrato, definir las pautas de una relación laboral, comprar o vender un producto o servicio, resolver diferencias, establecer costes, estructurar un plan de trabajo, formular un cronograma, entre otras actividades.

idiomas, y por otro en los traductólogos de la nueva ciencia de traducción, que querían proporcionar a la traducción su propio dispositivo teórico y práctico. Todo ello recuerda, de alguna manera, los debates relativos a la existencia de Dios, donde nada es verdaderamente nuevo, aunque se sigue hablando del asunto.

A instancias de Pym (2012^a:27), se admite en esta investigación que la equivalencia no se encuentra por ciencia infusa, sino que es una creación, una ilusión cuya relación con lo natural no vas más allá de la situación de comunicación. Sin embargo, es el medio para introducir nuevos elementos en la cultura, ya sea elementos lingüísticos, culturales o de cualquier otra índole. El concepto de equivalencia es compartido, pues, por los lingüistas y los traductólogos. Los lingüistas lo asocian al lenguaje, considerando este último como un sistema y estudiando sus diferentes estructuras y funciones. Los traductólogos colocan la equivalencia en el nivel del discurso y la perciben como el fruto de la interacción entre el traductor y su texto. Por lo tanto, el proceso de traducción se entiende como un proceso dinámico de producción y no un simple proceso de sustitución de las estructuras o unidades existentes en un idioma por las de otro idioma. Para Pym (2012^a:27), la equivalencia ideal sería la que, en una situación de asimetría, permitiera que el texto meta funcionara o tuviera una utilidad, un propósito práctico en la cultura receptora.

Por otra parte, en la bibliografía de los Estudios de Traducción existen gran cantidad de escritos relativos al concepto de la equivalencia y sus distintos tipos. En la Tesis presente, se intenta recopilar algunos de los tipos de equivalencias susceptibles de ayudar a la comprensión al respecto. Por lo tanto, los traductólogos insisten en que los procesos de traducción son equivalencias analizadas en el transcurso de la operación realizada por el traductor durante el proceso de traducción. En tal óptica, las investigaciones empíricas y publicaciones muestran que los tipos de equivalencia se superponen, es decir, que reciben un nombre diferente, pero a menudo se refieren a un mismo concepto. Autores como Snell-Hornby (2006:69), afirman haber identificado más de cincuenta y siete equivalencias, pero en esta Tesis se citarán a algunas de las más frecuentemente analizadas por el traductor; se trata de las equivalencias lingüísticas, paradigmáticas, estilísticas, semánticas, formales, referenciales, pragmáticas, dinámicas y, por supuesto, a la equivalencia funcional. Cabe mencionar que las equivalencias se encuentran en planos diferentes. La equivalencia lingüística, por ejemplo, se sitúa en el plano de la semántica; la paradigmática se sitúa en el plano gramatical y la equivalencia pragmática se coloca en un plano extralingüístico. Según García, E.P. (2008:153-157), el análisis más detallado acerca de la equivalencia y de las posibles claves de equivalencia es el que realizó Koller en 1979, al distinguir cinco tipos de equivalencias y puntos de

referencia para marcar el grado de correspondencia entre un texto de la lengua original y un texto de la lengua de destino:

- ✓ equivalencia denotativa: que atiende a la realidad extralingüística transmitida por el texto y en la que se busca que no haya variación de contenidos. En ella serán fundamentales las correspondencias léxicas;
- ✓ equivalencia connotativa o estilística: que consiste en plasmar las connotaciones del texto de aquello que es fruto de la experiencia personal del autor;
- ✓ equivalencia normativa: en la que se persigue el mantenimiento de la normativa lingüística y textual que rige para determinados tipos de textos, como es el caso de los contratos y las cartas comerciales;
- ✓ equivalencia pragmática y comunicativa: el texto de llegada debe producir en el receptor de la traducción el mismo efecto que el original produce en sus lectores;
- ✓ equivalencia formal: es la que se requieren textos con determinadas propiedades estéticas y estilísticas. Se trata a cuestiones de rimas, ritmos, metáforas.

A estos tipos de equivalencia, García E.P. (2008:153-157) añade otras dos a las que denomina básicas porque son las que determinan una jerarquía de prioridades entre los tipos de equivalencias mencionadas:

- ✓ equivalencia funcional o pretendida: tratará de mantener en la traducción la función del texto.
- ✓ equivalencia final: atenderá a la función propia del texto de la lengua meta, que a veces no coincide con la función del texto de la lengua de origen.

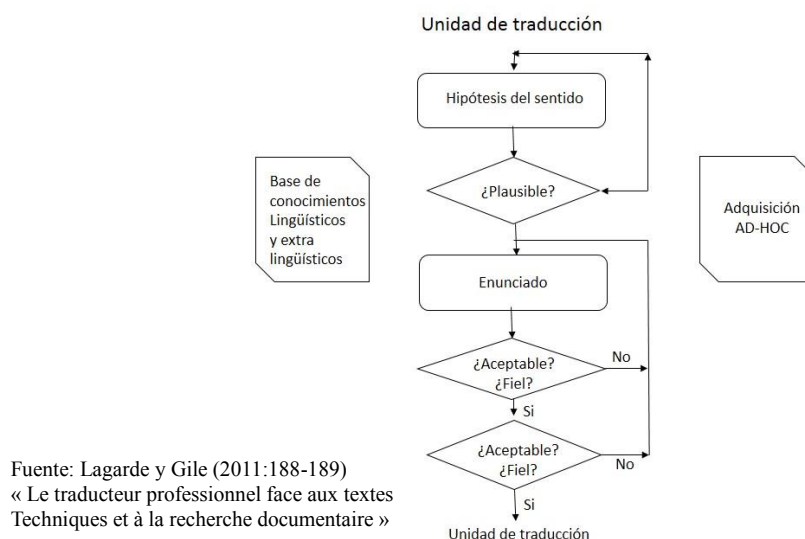
Por otra parte, los estudios de Pym (2012^a:27) y Vandepitte (2008:185-189) mencionan dos consecuencias distintas: hay significados naturales (pragmática) y direccional (semántica) necesarios para la traducción, pero estos significados no están asociados al concepto de equivalencia; por otro lado, un marco semántico-pragmático es un requisito previo en la producción de la traducción, y con él se puede incrementar el grado de equivalencia.

2.5.2. El concepto de unidad

De acuerdo con Góngora Ruiz (2010:25), si la definición del signo lingüístico, única y clara, es globalmente reconocida y respetada, la de “unidad de traducción” varía dependiendo del especialista; su utilidad no siempre se reconoce por todos los traductólogos y su identificación sigue siendo vaga. De hecho, durante su primera aparición en 1958, la “unidad de traducción” se define como “el más pequeño segmento del enunciado en que la cohesión entre los signos es tal que no deben ser traducidos por separado (2010:25). Por otra parte, Rabadán (2005:11) subraya que la unidad de traducción es muy complicada de definir, porque es variable y tiene una aplicación compleja. Todas las unidades de traducción, según la autora (2005:11), están en constante

interacción, tanto en la fase de comprensión como en la de expresión. En la práctica, la unidad de traducción sirve para ser coherente en todo el texto (2005:11). De hecho, la experiencia ha demostrado que los errores más comunes en la traducción se deben a la falta de análisis; sin análisis previo de un texto no se puede traducir (Rabadan, 2005:11). Sin duda, el punto de partida del traductor debe ser, pues, una unidad de traducción, ya que la realidad es que el traductor debe traducir las ideas, no las palabras. Por lo tanto, las unidades de traducción se definen como unidades lexicológicas (2005:11). Recientemente, Lagarde y Gile (2011:188-189), Nord (2010:9-18), Hatim y Munday (2006:17) afirman, que la unidad de traducción “*May be the individual world, group, clause, sentence or even the whole text*” (podría tratarse de una palabra individual, de un grupo, de una proposición, oración o de todo el texto). Estas posiciones representan los principales puntos de vista sobre el tema y confirman las divergencias que existen entre los científicos, impidiendo hablar de una definición única y universal de la unidad de traducción. En efecto, en términos funcionales, ésta última puede remitir a: un monema, un sintema, un sintagma, una proposición subordinada, una frase o un texto. Otros autores, como Delisle y Bastin (2006:73), consideran la unidad de traducción como una unidad de sentido, cuyo valor puede variar según los casos.

Figura 2.1.6. La unidad de traducción



Así, como se refleja en la figura 2.1.6, las unidades de traducción son “monovalentes”, es decir, unidades de traducción constituidas por un solo “elemento semánticamente autónomo” o “multivalentes”, a saber, las unidades de traducción constituidas por “dos o más elementos semánticamente dependientes los unos de los otros.” Además, Delisle y Bastin (2006:73) hacen un

análisis sobre la unidad y destacan los puntos siguientes:

- ✓ en la misma unidad de traducción tenemos elementos cuyas relaciones son muy estrechas a nivel sintáctico y semántico;
- ✓ el hecho de comenzar por identificar las unidades de traducción que se encuentran en la zona central denominada “unidades de traducción centrales” y continuar con las que se encuentran en la zona periférica, permite tener, a nivel pragmático, una idea completa de la situación descrita en la frase. Así, la unidad de traducción de la zona central contiene las respuestas ¿a quién?, ¿qué?, ¿quién? Y cada una de las unidades de traducción de la zona periférica dan respuesta a preguntas del tipo: ¿cuándo? ¿por qué? ¿cómo? etc. Según Delisle y Bastin (2006:73), las investigaciones muestran que esta forma de proceder es bien recibida por los alumnos especialmente, porque corresponde a la realidad de la organización, tal como han aprendido a hacer desde la infancia: ¿quién hace qué a quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?, entre otros;
- ✓ el hecho de trabajar con unidades de traducción que sean sintagmas permite que los estudiantes, desde el primer año de los estudios de traducción, eviten cometer faltas al traducir;
- ✓ esta forma de proceder permite igualmente solucionar las dificultades que presentan los grupos de unidades que pueden o no ser considerados como frases hechas, locuciones o lo que los funcionalistas denominan sintemas, etc. Por otro lado, más concretamente en el dominio de la didáctica de los estudios de traducción, la unidad de traducción es un elemento lingüístico que sirve como herramienta de análisis del texto original.

Delisle y Bastin (2006:73) establecen una serie de puntos de clasificación de las unidades, que son, de acuerdo con su función: unidades funcionales, unidades semánticas, unidades dialécticas y unidades prosódicas; de acuerdo con la correspondencia de las palabras del texto: unidades simples, diluidas y fraccionarias. Las recientes investigaciones indican la necesidad de tomar en consideración los vocablos especializados en su contexto discursivo (frases hechas, “fraseologismos”) y que los términos sean considerados como elementos de funcionamiento complejo en el campo del discurso y del lenguaje de uso específico. Para algunos autores (2006:73) el concepto de equivalencia tiene como corolario el de la unidad de traducción. Retomando la idea, de Vinay y Darbelnet en 1958 o Van Hoof en 1989, reformulan la definición de unidad de traducción como sigue: “(...) la unidad de traducción es el más pequeño ensamblado de palabras que contribuye a la expresión de un solo segmento de pensamiento y cuyo grado de interdependencia es tal que no se pueden traducir de forma separada, bajo pena de modificar o de anular el sentido del mensaje.”

Resumiendo lo que subrayan los autores contemporáneos, se concluye que el concepto a que remite la palabra unidad es el de: el más pequeño conjunto de palabras que contribuye a la expresión de un solo segmento de pensamiento y cuyo grado de interdependencia es tal que no se pueden

traducir de forma separada, bajo pena de modificar o de anular el sentido del mensaje.

2.5.3. El concepto de comunicación intercultural

En era actual, debido al fenómeno de la globalización y de intercambios entre pueblos, regiones, comunidades, países, entre otros, la comunicación intercultural se ha convertido en una competencia importante que el traductor debe dominar, tal como demuestran las investigaciones empíricas y las publicaciones. Hurtado (2008:12-13) recuerda: No hay que olvidar que la necesidad de la traducción surge directamente de la necesidad de comunicación y que dentro de la misma lengua donde la comunicación pasa por ser intermediaria entre dos idiomas en los que la mediación del traductor es necesaria.

Cuando se tienen relaciones diarias con los clientes y compañeros, se ve uno obligado, más tarde o más temprano a enfrentarse a asuntos culturales. Las buenas comunicaciones interculturales implican la capacidad de comunicarse con personas provenientes de otras culturas con miras a minimizar los conflictos, a fin de promover una mejor comprensión y maximizar la capacidad de establecer una relación de confianza recíproca. Tal confianza exige a los traductores que sepan cómo interpretar correctamente los signos verbales y no verbales. *“La capacidad de comunicarse con diferentes culturas tiene mucho que ver con el propio nivel de competencia cultural”*, indica Valero Garcés (2006:159). Cuanto mayor sea este último, mayor será la capacidad de cada uno de comunicarse con otras culturas. Las buenas comunicaciones interculturales requieren que las personas sean conscientes de las diferencias y que las respeten. En el mismo orden de ideas, ¿qué implica la idea de que la traducción es un acto de comunicación? Para contestar esta pregunta, se debe consultar a algunos autores que reflexionan sobre el debate. Para Hurtado (2008:13) significa tener presente que la traducción se efectúa siempre en un contexto determinado, con sus condicionantes históricos, culturales, económicos, ideológicos y políticos. Comporta también, según la autora (2008:13), pensar siempre en el destinatario de la traducción y en la finalidad que ésta persigue. Saber un idioma no es suficiente para realizar una traducción, explica Suárez (2007:10), sobre todo si se trata de textos con altos grados de especialidad en una disciplina científica como la de los estudios de traducción. *“Traducir implica no sólo el conocimiento de las lenguas sino contar con una competencia comunicativa en sentido laxo”*; según el autor (2007:10) *“No se traduce en lenguas, se traducen textos y, por ende, culturas”*. Ahondando en ello, Valero Garcés (2011b:155-171) subraya: *“Hoy por hoy la traducción es un tipo de comunicación y como todo proceso de comunicación se halla sujeto a una serie de condicionamientos que van más allá del simple traslado de las palabras”*. Aquí, la autora (2011b:155-171) llama a reflexionar sobre el hecho de que la

traducción es un acto de comunicación, pero teniendo en cuenta varios factores, que no son solamente textuales o lingüísticos. Por otra parte, Hurtado (2008:13) menciona que los enfoques comunicativos hacen hincapié en la función comunicativa de la traducción, tomando en consideración los elementos contextuales que la rodean, e incidiendo en los aspectos culturales y en la recepción de la traducción. En este trabajo, se hace la reflexión de que cada enfoque aporta su grano de arena a la comprensión de ese prisma tan complejo que son los Estudios de Traducción. Para la autora (2008:13) un enfoque integrador de la traducción permite dar cuenta de la complejidad e implica tener presente que la traducción se efectúa siempre en un contexto determinado, con sus condicionantes históricos, culturales, económicos, ideológicos y políticos, y que la flexibilidad, la adaptabilidad y la apertura del espíritu son los elementos indispensables para interactuar eficazmente en el marco de una operación de traducción y así como mantener comunicaciones satisfactorias con otras culturas. ¿Y la comunicación qué es? Se opta por la definición de Hurtado (2008:13): la comunicación es un proceso que implica dos dispositivos de tratamiento de la información, uno de los cuales modifica el contexto físico del otro. Como consecuencia de ello el segundo dispositivo ha de construir representaciones similares a ciertas representaciones contenidas en el primero.

Por lo tanto, en esta definición se constata que el enfoque se inspira en el texto de partida y de llegada; sin embargo, Hurtado (2008:13) olvida que el traductor debe comunicarse con el cliente. Esta citación despliega la atención en el presente trabajo sobre el acto de comunicación: la traducción es un acto de comunicación que consiste en la puesta en juego de un dispositivo del tratamiento de la información con el objetivo de suscitar una reacción en el fenómeno (es decir, traer el receptor a concebir las representaciones similares a aquellas de la lengua original o fuente). Este fenómeno pone en juego dos dispositivos en un esquema doble: esquema simultáneo y esquema diferido; aunque hoy, en un mundo cada vez más globalizado, la comunicación es el núcleo de toda la controversia, de todos los debates y de todas las malas disfunciones; es corriente (y cómodo) reducir cualquier disfunción organizativa a un “problema de comunicación”. Se habla cada vez más de “falta de comunicación con los clientes, con los compañeros de trabajo, con la pareja, entre otros” y de “problemas de comunicación”. Es sabido que la comunicación afecta a todos los ámbitos de la vida, a las relaciones personales, a los intercambios comerciales, o incluso también al trabajo. En el mismo orden de ideas, Nord (2010:9-18) destaca que en el encargo de una traducción se describe (aunque sea implícitamente) la situación para la cual el cliente la necesita una traducción y que ello implica que los traductores tienen que ser expertos en producción de textos como, por ejemplo, los periodistas u otros profesionales de los medios de comunicación, que deben conocer las normas y convenciones de los géneros textuales, las expectativas que tienen ciertos públicos frente a

determinados textos en determinadas situaciones. Además, declara Nord (2010:9-18) que hay dos principios fundamentales que debe respetar el traductor: “el de funcionalidad y el de lealtad”. No debe prevalecer uno sobre otro, pues ambos son los pilares sobre los que descansa una buena traducción.

Asimismo, Pym (2011:14) destaca que los traductores teorizan constantemente, que la traducción ha de ser solamente una opción en unas de las posibles estrategias para la comunicación intercultural; añade que la traducción podría concebirse entonces como un proceso de actualización y elaboración constante, más que como una especie de movimiento físico entre culturas. Por otra parte, según Nord (2009:209-243) las acciones o actividades humanas son llevadas a cabo por “agentes”, por personas que desempeñan papeles sociales en la comunicación. Así pues, en las Actividades comunicativas, los agentes pueden adoptar el papel de emisor o de receptor de un mensaje comunicativo transmitido por signos verbales o no verbales. Principio según el cual el significado de un mensaje es tributario de su contexto, obliga a tomar en consideración el aspecto comunicativo de la traducción, que está sujeto a las reglas de los intercambios. Así que, oponiendo la lingüística de la lengua a la lingüística de la palabra, algunos teóricos consideran la traducción como un acto y proceso de comunicación (Hurtado, 2008:13), (Séguinot, 2008:4-9).

Por tanto, puede uno preguntarse: ¿qué implica la idea de que la traducción es un acto de comunicación? Implica tener presente que se efectúa en todo momento en un contexto determinado, con sus condicionantes históricos, culturales, económicos, ideológicos y políticos. Comporta también pensar siempre en el destinatario de la traducción y en la finalidad que persigue. A tal respecto, se afirma que el proceso de traducción es como un coche que necesita de un buen conductor para controlar el volante en la dirección correcta. Por consiguiente, respecto de la comunicación formativa, varios autores como House (2009:46) abogan por diseñar una actividad de trabajo en grupo en el aula, para lo cual es importante considerar numerosos aspectos al objeto de que el grupo funcione adecuadamente. Todos los miembros son necesarios y deben trabajar de forma coordinada. Cada integrante debe tener presente que el resultado global del proyecto le afecta de forma individual, es decir, no sólo se le evalúa por la calidad de la parte en la que ha trabajado individualmente, sino que también se evalúa su trabajo en común, en el marco de las reuniones de seguimiento y coordinación, de las distintas alternativas, decisiones y problemas que se afrontan dentro del grupo en el desarrollo de la actividad. Tal y como demuestran las investigaciones y las publicaciones recientes, una forma conveniente de escribir un acto de comunicación es a través de la respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién? ¿Qué dice? ¿Dónde? ¿A quién? ¿Con qué efecto? Este paradigma permite analizar con mayor exactitud quiénes están interviniendo en el proceso de

la comunicación y cuál es la situación particular en la que están involucrados, sin olvidar la naturaleza dinámica de la comunicación. La comunicación efectiva es especialmente importante con el cliente (Gouadec 2009:46); por ejemplo, si un cliente desea realizar una traducción en francés, se debe aclarar si se trata del francés de Francia, Canadá, África u otros países o regiones. La comunicación con el cliente debe ser concisa y clara (Gouadec 2009:46).

2.5.4. El concepto de la lingüística del texto

A partir de la década de los sesenta, y en buena parte gracias a las críticas que se hacen durante este periodo a los desarrollos de la gramática generativa, se comienza a apreciar que hay fenómenos de significación que no pueden ser explicados por una lingüística limitada al estudio de las construcciones de las oraciones. Desde entonces gana terreno la convicción de que el hecho lingüístico debe encararse en su globalidad y complejidad, es decir, en el discurso y no en frases aisladas, sin contexto. Es así como en los años sesenta aparecieron los primeros estudios modernos sobre el análisis del texto/discurso. Aunque la teoría de la traducción sea tan antigua como la práctica, sus tentativas de sistematización tienen sólo cincuenta años. Según Pym (2012b:27) los fundamentos teóricos se encuentran en el estructuralismo, en la inmovilidad del sentido; en el conocimiento de la intención o motivación profunda del autor original; en el equivalente ideal y único, y en el “genio” de cada una de las lenguas.

Hasta hoy, son numerosas las escuelas, orientaciones y trabajos que se han desarrollado en la disciplina; sin embargo, todavía parece no haber mutuo acuerdo en cuanto a la definición misma del sujeto, ni en cuanto a la metodología para hacerle frente. De esta manera, bajo la denominación de gramática del texto y análisis del discurso, se reúnen puntos de vista heterogéneos e incluso un conjunto de orientaciones muy diversas. Van Dijk (2008:155-159) en sus primeros intentos, distingue entre lingüística del texto y estudios discursivos. La primera está incluida dentro de la segunda. Los estudios discursivos incluyen el campo entero de la investigación sobre el discurso, la lingüística del texto, la estilística y la retórica, etc. Para el autor (2008:155-159), el análisis lingüístico que se concreta a través de una gramática del texto sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de los discursos emitidos.

Lozano Rendón (2007:22), al intentar definir el concepto de la coherencia textual, señala que el primer problema que debemos afrontar es el que surge del propio concepto, por su **polisemia y su transdisciplinaridad**. Se trata pues de un concepto fundamental, pero difícil de definir, sobre el cual no ha habido pleno acuerdo entre los traductólogos. Por lo tanto, la coherencia es la que hace que un texto tenga sentido para los participantes en el acto comunicativo (2007:22), de tal forma que

debe entenderse como un principio de interpretabilidad semántica en una situación de comunicación específica (Gagnon y Chamberland, 2010:78-81). El estudio de la coherencia sobre la base de lo afirmado anteriormente, puede entenderse como una teoría de la organización del sentido del texto (2010:78-81). No obstante, los autores (2010:78-81) destacan aspectos que caracterizan este tipo de relación textual:

- ✓ está directamente ligada a la posibilidad de establecer un sentido para un texto, así que un texto será coherente si tiene sentido para los hablantes;
- ✓ es de carácter global, atañe a todo el texto;
- ✓ se establece en la interacción comunicativa, pues se da en el intercambio verbal entre los hablantes;
- ✓ se organiza de manera jerarquizada y reticulada;
- ✓ se concibe como un principio de interpretabilidad del texto;
- ✓ las relaciones que dan lugar a la coherencia en un texto son de naturaleza tanto semántica como pragmática.

La lingüística del texto es una ciencia relativamente nueva, subraya Echeverri (2008:883-888) y se ampara en los conocimientos acumulados por la lingüística, cuyo objeto de estudio es el texto. Otras denominaciones son gramática del texto y lingüística textual. Además, se relaciona estrechamente con el análisis del discurso, por lo que se utiliza frecuentemente como sinónimo (2008:883-888). Sin embargo, aunque son disciplinas emparentadas, mantienen un enfoque diferente. Sin duda, la lingüística es la disciplina que más ha contribuido al desarrollo de un marco conceptual y teórico de la traducción (Echeverri, 2008:883-888). Por otra parte, el autor (2008:883-888) distingue siete (7) criterios que determinan que una secuencia de palabras tenga una categoría.

Figura 2.1.7. Los criterios para determinar secuencia de palabras



Fuente: Echeverri (2008:883-888).

En cuanto a la cohesión y la coherencia en la organización del texto, varios autores, como Arrencibia (2006:18) mencionan el texto como una unidad lingüística extraordinariamente compleja, y lo definen de la siguiente manera: El texto es un objeto lingüístico empírico y un

producto social; en tanto que objeto lingüístico, es una unidad verbal autónoma con forma propia, contenido específico y una organización y un funcionamiento interno determinados; como producto social, es una unidad de comunicación mediatizada por la interacción de sus dimensiones psicológica, social e histórica.

Ahora bien, desde este punto de vista, las teorías lingüísticas de la traducción demandan una gran objetividad según Arrencibia (2006:18); ésta es probablemente su principal reivindicación. De hecho, el objeto de la traducción es la lengua. Los defensores de estas teorías señalan que el único material objetivo sobre el que el traductor puede trabajar es, en efecto, un conjunto de palabras dispuestas en oraciones. El traductor tiene la tarea de traducir las palabras o grupos de frases. En este caso, se centra su atención en la lengua, en el sentido de Saussure. Este punto de vista se defiende fuertemente en los centros académicos (2006:18).

García, E.P. (2008:154) subraya que los mismísimos lingüistas son conscientes de tales límites en su ámbito de investigación. En este sentido, el texto se considera una entidad cerrada, visto en una única dimensión. Además, el texto se compone de palabras que se suceden para formar sintagmas que se articulan para formar frases que a su vez están encadenadas. En resumen, el texto se reduce a una secuencialidad de frases (2006:18). Por lo demás, se puede constatar que el objeto de la lingüística es la palabra, el sintagma o la frase. En su preocupación por la objetividad, los defensores de esta posición teórica ven el texto como objeto de investigación, como una entidad autónoma, externa al observador y totalmente independiente de él (2006:18). Por lo tanto, existe una disyunción entre el sujeto traductor y el objeto traducido. Además, si el texto es considerado como una entidad aislada, autónoma, independiente del lector, también se percibe como independiente de todos los demás textos que pueden haber existido antes que él y que existirán después de él. Desde esta perspectiva, el texto no enfoca más que un sentido, que fue pretendido por el autor y que se ha codificado utilizando elementos lingüísticos cuya única lectura debe permitir la reconstrucción del sentido (2006:33-34). Para esta corriente, la operación consiste en encontrar correspondencias léxicas pre-establecidas y repertoriadas en los diccionarios bilingües o conocidas de memoria y en aplicar las reglas sintácticas de la lengua meta para asegurar la buena disposición de las correspondencias adoptadas (Hernández Pina, 2005:59). Traducir equivale, entonces, a localizar los elementos pre-existentes, a posicionarlos y a imbricarlos a la manera de un puzzle, de forma que se acerquen lo más posible a la imagen virtual del texto por reconstruir en la lengua meta. Se trata pues ante un proceso lineal que actúa sobre una entidad cerrada. Por ello, los investigadores que trabajan en la perspectiva comunicativa se interesarán por la definición de textos, su origen y sus condiciones de producción y de recepción, aunque también por los tipos y funciones a las que

corresponden. Por lo tanto, en el presente estudio se puede deducir que, en primer lugar, hay que considerar al texto como una imagen que corresponde a una intención precisa de la comunicación, y cuyo objetivo es influir en el lector. Esto no es sólo una serie de palabras, un depósito de párrafos o de párrafos, sino un todo organizado, que tiene su cohesión y coherencia (García Elena, 2008:154). Por otra parte, el conocimiento de los mecanismos de organización de los textos puede contribuir a la creación de lo que Van Dijk (2008:155-159) llama la “competencia textual”.

Sin embargo, las últimas investigaciones y publicaciones de los Estudios de Traducción en su doble vertiente (escrita y oral) demuestran que los modelos lingüísticos no incorporan todos los parámetros de la operación traductora. Uno de los obstáculos más graves a los que se enfrenta el acto de la traducción se basa en su carácter “**idiosincrásico**”⁶, como destacan Ladmiral (2010:615) y Cabré (2006:22) entre otros; cuando se refiere a la relación que cada lengua establece con la realidad que tiene que expresar, el traductor recurre a una experiencia global e integrada. Así, Gouadec (2007^a:44) asegura que los límites de las teorías lingüísticas de traducción surgen con toda claridad y que una traducción dada corresponde a un momento preciso de la historia lingüística de un pueblo, y en este sentido, la traducción es de orden sincrónico y no diacrónico. Durieux (2009:40-49) y Gouadec (2007^a:44) mencionan también que las teorías meramente lingüísticas de la traducción chocan más o menos frontalmente con la cuestión del tratamiento de la información y con el pensamiento no lingüístico de los textos; añaden que en el pasado resolvían el problema simplemente ignorándolo o buscando en la forma lingüística el mayor número posible de elementos cognitivos o lógicos. Por último, según estos autores (2009:40-49) y (2007^a:44) dicha teoría choca sin embargo, con un escollo infranqueable que no remite al encadenamiento lógico del discurso, sino más bien al carácter humano y no formal de la lógica de cualquier discurso (coherencia). Los autores (2009:40-49) y (2007^a:44) aseguran que los trabajos de los investigadores en el ámbito del análisis del discurso, por más interesantes o pragmáticos que sean, no se corresponden con la práctica. El enfoque comparativo de la traducción se propone identificar los puntos de inflexión o puntos de arranque y la expresión lingüística en la lengua meta. Ahora bien, es de todo sabido que los puntos de transición de una lengua a otra están muy lejos de ser idénticos a los puntos de paso de un argumento a otro, o de una lógica a otra. Es cierto que el traductor debe comprender el mensaje; es cierto también que las diferencias en las modalidades de expresión según las diferentes lenguas requieren una re-expresión y no un transporte puro y simple (Casado y Loureda, 2009:277). Por otra parte, según los traductólogos, la traducción única no existe, ya que la fidelidad al sentido se realiza

⁶ que proviene de un vocablo griego que significa “temperamento particular”, es un término vinculado al carácter y los rasgos propios de una persona o de una colectividad.

de conformidad con varios factores, entre los cuales se crea una simbiosis, también marcada por la personalidad del traductor, sobre todo en cuanto al género literario. Por lo tanto, la crítica de dicha transposición enfoca la subjetividad del traductor (posibles variantes), las estrategias empleadas (literal, comunicativa, interpretativa, libre, y de adaptación) las reproducciones internas (debidas a las limitaciones lingüísticas y extralingüísticas, así como a la evolución de la lengua meta), el medio cultural y lingüístico de partida y de llegada, etc. Por ello, el hecho de elegir indiscriminadamente del diccionario bilingüe un equivalente para un cierto elemento del original lleva muchas veces a ambigüedades y a errores de sentido (Casado y Loureda, 2009:277). Por consiguiente, el objeto de la traducción ya no son las palabras, sino la producción de un acto lingüístico recolocado en la situación de comunicación (Gouadec, 2007^a:44). Cabe pues, no limitarse a las palabras, sino buscar el sentido que se extrae de las palabras. En Madrid o en Barcelona, por ejemplo, las líneas de metro están numeradas, pero sobre todo se las identifica por su color. Las palabras no son aptas para interpretar una línea amarilla con significado de “límite que no se puede franquear”; son los conocimientos del mundo los que permiten que el traductor interprete correctamente dicho enunciado, sin ver en ello una posible referencia al código de la carretera o a una de las líneas del metro. Como se sabe, traducir una cultura hacia la otra por medio de las palabras es “utopía”; por ejemplo, ¿cómo traducir en la cultura “Bafia de Camerún” que conoce dos estaciones (la estación de lluvias y del verano) y el concepto de cuatro estaciones de Europa?; esto quiere decir que el papel del traductor no es “traducir las culturas” sino interpretar y re-expresar de manera eficiente la lengua meta de un mensaje, vehículo de la cultura y del pensamiento.

2.6. La integración de los conceptos en los Estudios de Traducción

Varias investigaciones empíricas y publicaciones destacan la importancia del concepto de integración en la elaboración de una propuesta coherente en la formación de los futuros traductores. Las teorías de aprendizaje constructivista, socio-constructivista y humanista y las teorías de la enseñanza colaborativa una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como interacción, cuya concepción subyacente es, también en este caso, dialógica. Para los traductólogos, la definición operativa de integración es un proceso de unificación en una teoría coherente de conceptos, de teorías procedentes de diferentes ámbitos disciplinares, o de diferentes teorías de un mismo ámbito disciplinar, basados en un mismo paradigma epistemológico o en paradigmas epistemológicos compatibles y que comparten la misma visión del mundo, de la que proceden las concepciones disciplinares e interdisciplinares comunes.

Hernández Mora (2006:109-119), en relación a la integración, parte del supuesto de que «integrar» es mucho más que juntar. Por lo tanto, la integración requiere que haya un propósito previo y que se formulen unas normas que regulen el funcionamiento del “todo” y unos “indicadores” que permitan la posterior y continua evaluación del logro progresivo alcanzado. La integración se aplica a un universo tan amplio como variado, que en las universidades va desde integrar los diversos programas y unidades internas de la institución (ej. docencia e investigación) hasta la integración de todo un sistema universitario nacional a la sociedad. Los conceptos y teorías de sistemas son un importante apoyo y una herramienta para la integración, según comentan los autores como Hernández Mora (2006:109-119).

Volviendo a Pym (2012b:87-89) y Gouadec (2008:28-30) hay que decir que sus estudios van en la misma línea, pues abogan por un enfoque integrador de los Estudios de Traducción que permita dar cuenta de la complejidad inherente a la traducción, ya que el proceso traductor se desarrolla en varias fases. Hoy día es posible estudiar esas fases no sólo mediante la observación directa, sino también gracias a programas informáticos que permiten grabar la actuación del traductor mientras traduce (Translog, Proxy, Camtasia, entre otros). Desde tal perspectiva, para los autores (2012b:87-89) y (2008:28-30), el “enfoque integrador” parece ser el más apropiado en los Estudios de Traducción (por ejemplo, en la aplicación didáctica) debido a que este enfoque se encamina hasta el paradigma global en que el traductor desempeña su función con éxito y se centra a nivel macro y micro. No obstante, Gouadec (2008:29) destaca que en el constructivismo, el ser humano no tiene acceso directo a la realidad objetiva, sino que interactúa con ella, construyendo su propia representación de la realidad, y al mismo tiempo, modificando sus representaciones anteriores en un continuo proceso de adaptación, la posición epistemológica. Aquí surge, pues, el primer sentido de la integración que se desea presentar en este trabajo: el de la integración del pensamiento traductor a través de la historia cuando se intenta corroborar que, como afirman Bolaños (2009:4) y Durieux (2009:45) *“the study of the theory of translation does not appear as a field of research but as an archipelago with many islands and no bridges”*.

Según mencionan Bolaños (2009:4) y Durieux (2009:45) “el estudio de la teoría de la traducción no se presenta como un campo de investigación, sino como un archipiélago con numerosos islotes y sin puentes”. Pero, además, la integración de la teoría de la traducción indica que deben romperse también los límites lingüísticos mismos, es decir, que se puedan poner a dialogar a los diversos exponentes del pensamiento traductor en sus respectivas lenguas.

Figura 2.1.8. El perfil profesional en los estudios de traducción y formación por competencias



Fuente: Adaptado de Yaniz y Villardón (2006:20).

Como se aprecia en la figura 2.1.8, Yaniz y Villardón (2006:20) abogan por un perfil del traductor no lejano del mundo laboral. Según Durieux (2009:45-47) esta redefinición de la subcompetencia de la traducción quedaría descrita como la integración de algunas de las capacidades siguientes:

- ✓ capacidad para aplicar las herramientas intelectuales de la disciplina: conocer las opciones metodológicas y técnicas, las modalidades de traducción, la terminología propia, entre otros;
- ✓ capacidad para ejercer desde el profesionalismo: entender los encargos de traducción, las situaciones, las expectativas de los clientes, las relaciones del traductor con otros agentes productores y receptores, las reivindicaciones del grupo y las posibilidades de actuación individual;
- ✓ capacidad para relacionarse en sociedad: habilidades para interactuar con clientes, autores, expertos de otros ámbitos, para trabajar en equipo con otros traductores, para gestionar equipos de traductores y resolver problemas.

Pereiro (2010:257-271) añade al respecto que el trabajo en equipos de traducción, modalidad que se trata en el presente trabajo, no se fomenta en muchas escuelas de traducción, casi con seguridad porque allí la prioridad es que el estudiante aprenda a traducir. Se espera que luego adapte lo aprendido para cumplir con las tareas que se le encarguen como traductor profesional.

2.6.1. La polivalencia del traductor

En un contexto de búsqueda de adaptación, flexibilidad y productividad a nivel de trabajo y de las organizaciones, se evoca a menudo la polivalencia como una solución evidente. Efectivamente, cuando se refiere a una cosa, el concepto de polivalencia designa la propiedad de tener varios usos. Aplicada a los individuos y, más concretamente, a los recursos humanos, una persona polivalente es capaz de ejecutar diferentes tareas, de ocupar varias funciones. Tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones que van apareciendo hasta la fecha en los Estudios de Traducción, las empresas modernas necesitan trabajadores modernos. Antiguamente, las funciones laborales de un empleado estaban delimitadas únicamente por la descripción de su cargo y se limitaban a un listado de funciones operativas que terminaban por hacerse de forma automática. Todas las tareas diarias, semanales, informes, etc., estaban contemplados en el contrato que se firmaba en el momento de la vinculación, y cualquier acción que se apartara de esa realidad no sólo era rechazada sino mal recibida. Si se le delegaba algún proceso o tarea diferente, se refutaba con una afirmación que hoy día carece de todo fundamento: “eso no está entre mis funciones. ¿Por qué hacer algo que no está estipulado en mi contrato? A mí nunca me dijeron que eso era mi responsabilidad”. Actualmente las empresas buscan personas integrales, que no sólo sean útiles para un puesto de trabajo predeterminado, sino que cuenten con “valores agregados” y con características que les diferencien del trabajador obsoleto (CINTERFOR, 2010:4-14) y (Gouadec, 2007b:28-30). Ahora bien, ¿cómo ser el empleado ideal en este campo? ¿Cómo ser integral? ¿Cómo contar con las aptitudes necesarias para ser multifuncional? Estas son algunas de las preguntas que generan las hipótesis del trabajo de la presente Tesis Doctoral.

Si yo estudié traducción, ¿por qué me van a poner a hacer procesos diferentes a los de mi carrera? La respuesta a ésta y a todas las preguntas similares, que usted puede estar acostumbrado a oír, es la misma: porque la empresa a la que pertenece lo necesita, requiere la elaboración de ese proceso, su experiencia y sus capacidades, sin importar que hasta la fecha nunca haya desarrollado una tarea de ese perfil. Por otra parte, como subraya Kuznik (2007^a:117), la polivalencia es la habilidad de un empleado para realizar actividades diferentes de las derivadas y directamente ligadas a su profesión y ejercicio de su actividad asignada. En otras palabras, la primera configuración se refiere a un individuo relativamente “sedentario” en un puesto dado y que realiza tareas diferentes. La segunda configuración remite a un individuo “nómada” que pasa de un puesto a otro. En la bibliografía sobre la organización del trabajo se han distinguido cuatro prácticas, que se refieren a diferentes desafíos y a problemáticas en las asociaciones: la rotación de puestos, la ampliación del trabajo, el enriquecimiento de trabajo y los grupos semiautónomos. En esta tipología se aprecia la

dicotomía entre, por un lado, el “nómada” que se mueve de un puesto a otro (principio de la rotación de puestos) y por otro lado, el individuo que, en un puesto dado (relativamente sedentario), amplía y enriquece su trabajo con el fin de poder realizarlo de manera competente, autónoma y responsable. Esta segunda configuración de la polivalencia por ampliación y enriquecimiento del trabajo depende de lo que los autores contemporáneos denominan una polivalencia por integración de las tareas funcionales con miras a tender hacia una profesión completa sobre una situación de trabajo específica. Aplicado con regularidad a un sector de servicios como el de la traducción, este método consiste en confiar a las personas el tratamiento completo de un expediente o de un proyecto, desde el contacto inicial con el cliente hasta la entrega de los servicios, lo cual representa un enriquecimiento de la función que integra inmediatamente la relación de venta o del servicio al cliente. Sin embargo, tanto el proceso de aprendizaje como el progresivo aumento de la competencia y autonomía inducido por este trabajo ampliado y enriquecido, requieren una relativa estabilidad en una situación dada de trabajo. Por tal razón, ha parecido conveniente postular que el individuo supuestamente “polivalente” en una configuración donde él amplía y enriquece su trabajo debe permanecer relativamente sedentario para aprender a dominar la complejidad, los riesgos, las exigencias, las contingencias, en resumidas cuentas, todas las dimensiones de un puesto de trabajo presumiblemente complejo, como el del traductor.

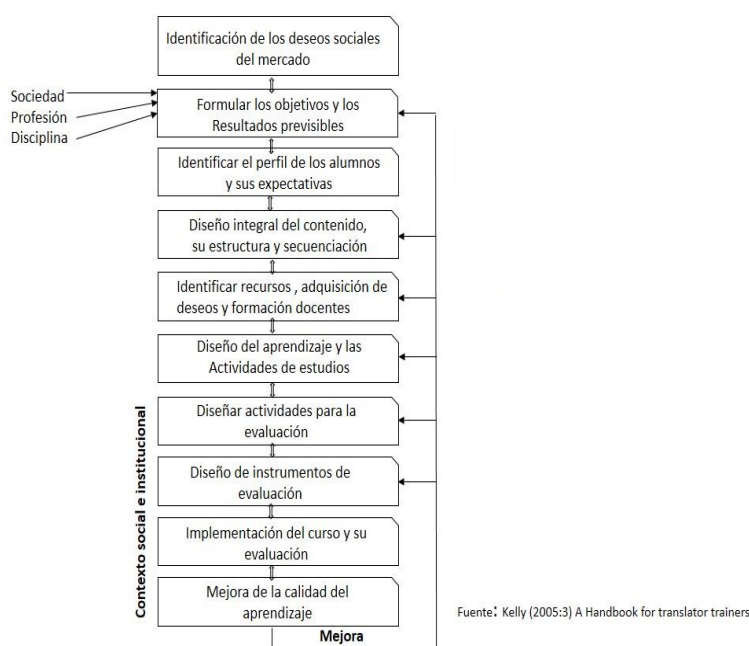
En la actualidad, las empresas buscan al trabajador que se acople a las necesidades, para que no sea la entidad la que se adapte a las demandas del empleado. El trabajador polivalente no sólo juega en cualquier posición, sino que rinde lo esperado. Si cuenta con estas características será alguien valioso para la entidad en cuestión, pues sus labores no serán operativas. Para Bolaños (2008:4) de igual forma, la polivalencia fomenta la rotación en espiral en las organizaciones. La autora (2008:4) quiere decir que un empleado determinado, al mostrar sus habilidades en un cargo, puede ser movido a otra área de la producción que no se encuentre directamente relacionada con el área en la que se encontraba. Dada la naturaleza de las empresas actuales, surge la necesidad de contar con personas que tengan conocimientos amplios sobre los procesos que se desarrollan en la empresa (...) En este marco de cambios sociales y tecnológicos surge el puesto de trabajo polivalente. Se destaca también que el trabajador polivalente debe poseer amplios conocimientos acerca de los procesos que se realizan en la empresa, pero sobre todo, debe ser capaz de adaptarse a los cambios continuos, de resolver problemas y tomar decisiones. En palabras de Burgos (2009:22), polivalencia “significa que el trabajador no quede encorsetado en una función determinada, sino que se convierta en un todo terreno [...], flexibilizando su adaptación a cualquiera de las funciones previstas”. Concluye afirmando que a la persona polivalente no es necesario definirle el qué o el cómo de los

procesos, sino que únicamente se le señalan las metas y se le indica cuál es el objetivo a alcanzar. Así pues, se constata que las empresas, los programas de capacitación y las universidades, entre otros, se están interesando cada vez más por dotar a los alumnos de una educación polivalente. Por lo tanto, se les enseña a ser empleados en varios frentes, a tener mentalidad cambiante. Todo lo anterior puede ayudar a responder a la primera hipótesis de trabajo.

CINTEFOR (2010:4-14) destaca en su informe que la capacitación polivalente es la propuesta que mejor se adecúa a la formación de recursos humanos en un contexto de transformación de la organización del trabajo. Se constata también que numerosos Estudios de Traducción han demostrado la importancia de la polivalencia como una característica positiva del traductor. Por tanto, el traductor polivalente no es “el que hace lo que pongan”, sino el que tiene la habilidad de realizar actividades diferentes a las enmarcadas por su profesión o labor asignada. Como puede observarse, la polivalencia es actualmente un valor agregado en un dominio de varios puestos de trabajo por una persona, entendiendo que dicha rotación en realidad significa la ampliación de las actividades y no su profundización.

Asimismo, se observa que un trabajador polivalente aporta una visión enriquecida sobre la producción. De idéntica manera se consigue para las empresas que el trabajador tenga una percepción global y completa, y no tan fragmentada como en la producción de tipo taylorista o fordista. En suma, se concibe la polivalencia como una integración de funciones. La figura que sigue a continuación presenta algunas variables que sirven de referencia a la hora de realizar un diseño de un programa de estudios de traducción según Kelly (2005b:3).

Figura 2.1.9. Los procesos del diseño de un programa en los estudios de traducción



Últimamente prima la necesidad de flexibilidad en la producción; conviene pues, que el traductor ofrezca la polivalencia suficiente para abordar la gran diversidad de actividades y temas sobre los que trabaja. La bibliografía sobre los Estudios de Traducción enseña que el traductor tiene que ser un generalista que posee unas técnicas determinadas con las cuales pueda compensar la falta de conocimientos específicos de una disciplina como la de la gestión de proyectos. De esta forma cubrirá una gama de actividades y temas mucho mayores que un traductor que estuviera plenamente especializado en un solo tema. Al mismo tiempo, si quiere hacer un uso óptimo de la consulta al especialista como fuente de información, ha de tener un conocimiento o base mínima de la materia, a fin de plantear preguntas pertinentes y de asimilar e integrar en el texto las explicaciones obtenidas. Uno de los beneficios principales de la polivalencia, se encuentra el de evitar la paralización en el proceso de producción de la traducción; por consiguiente, un traductor polivalente podría sustituir a compañeros de trabajo cuando éstos por algún problema no estén trabajando, o ayudar en otras funciones cuando éste termine sus actividades previstas. Otro beneficio sería la permanencia de los traductores en las diferentes etapas del diseño, evitando así la rotación, que, según las investigaciones recientes, es uno de los principales problemas con los recursos humanos en la organización.

2.6.2. La tecnología de información y comunicación en los Estudios de Traducción

Hoy en día es prácticamente imposible no hablar de tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los Estudios de Traducción, pues hasta la traducción más sencilla requiere del manejo de alguna aplicación. Ahora bien ¿Cuáles serían las aplicaciones más importantes que se requerirían en las prestaciones de servicios de traducción? Para poder responder a esta pregunta, se debe, en primer lugar, tomar en cuenta la información que se genera y gestiona en cada etapa del ciclo de vida del proyecto en cuestión. La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la traducción constituye una realidad palmaria e ineludible, registrada por numerosos estudiosos del campo que coinciden en reconocer la importancia de las nuevas tecnologías en la formación del traductor (Ramírez y Hang, 2010:23-41). En el diario el País, el 25 de marzo del 2007, Jordi Vilaseca, profesor de economía y empresa de la Universitat Oberta de Catalunya sostiene que: “Estamos atrasados porque no está haciendo una apuesta clara para incorporar esas nuevas tecnologías a nuestras actividades tradicionales”, sostiene. “La economía del conocimiento no remite a los “puntocomas”, sino a la capacidad de incorporar el conocimiento a todos los sectores del aparato productivo”. Y para terminar, añade que “en España está sucediendo ahora lo mismo que ocurrió en Estados Unidos hace 10 años, cuando aún se ponía en cuestión que

las tecnologías de la información y comunicación fuesen factores clave en el aumento de la productividad”.

La profesión del traductor tampoco ha escapado a la influencia de esta revolución tecnológica. Hace veinte años el traductor se podía defender perfectamente con su máquina de escribir, aunque ésta fuese mecánica. Pero las cosas cambiaron con rapidez. El caso es que el nivel de innovación tecnológica a que debe llegar el traductor no lo dicta él mismo, sino más bien el mercado. Asimismo, la tecnología ha influido y modificado la labor en los Estudios de Traducción en distintas dimensiones, tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones. En primer lugar, existen nuevas áreas de actividad, por ejemplo la de los traductores que se ven implicados en actividades o proyectos de localización, y que originan nuevas maneras de trabajar, nuevas especialidades y por lo tanto nuevas necesidades. En segundo lugar, la facilidad de edición y difusión de información a través de Internet ha favorecido la proliferación, en formato electrónico, de recursos y fuentes de información habitualmente utilizadas por los traductores (glosarios, diccionarios, bancos de datos terminológicos, etc.); por ello, la habilidad de documentarse correctamente adquiere todavía mayor protagonismo. En tercer y último lugar, la introducción de distintas herramientas (programas de ayuda a la traducción, sistemas de traducción automática o las memorias de traducción) ha agilizado y facilitado los procesos para llevar a cabo con eficiencia una actividad o proyecto de traducción, lo cual ha originado la necesidad de desarrollar habilidades nuevas y específicas relacionadas con las citadas herramientas. Hoy día se observa la existencia de numerosas herramientas tecnológicas de gestión de la traducción, como por ejemplo la suite ofimática, el gestor de proyectos de traducción, aplicaciones para la administración, herramientas tecnológicas propias del proceso de traducción, conversores de formatos (filtros), herramientas de análisis textual y creación de corpus; existe también el gestor de bases de datos terminológicas, memorias de traducción y localizadores de programas informáticos, la traducción automática, diccionarios electrónicos en línea o revisores electrónicos de ortografía y sintaxis, entre otros; todos ellos son actualmente ayudas imprescindibles para el traductor. Por otra parte, Ramírez y Hang (2010:23-41) mencionan que la traducción ha experimentado una revolución en los últimos veinte años, sobre todo en la última década, debido, por una parte a la rápida evolución de Internet y a las innovaciones ocurridas tanto en “hardware” como en “software” y, por otra, a la globalización de mercados y productos, que han acelerado los procesos de traducción hasta tal punto que la automatización de tareas se ha hecho imprescindible. Estos hechos han contribuido al desarrollo de puestos de trabajo del traductor mucho más innovadores de lo que hace sólo treinta años parecía una utopía. Para estos autores (2010:23-41), las tecnologías de información y de la comunicación (TIC) aportan herramientas sistemáticas de

creación de corpus textuales, clasificación y búsquedas documentales, ordenación y normalización terminológica, investigación de repetición de patrones discursivos con vistas al análisis, ya sea literario, textual o cultural de elementos intertextuales, tipológicos o ideológicos, sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles, una mayor accesibilidad de materiales de estudio, fórmulas efectivas y eficientes de intercambio pedagógico y útiles informáticos atractivos, versátiles y eficientes.

Para Schank (25 de abril 2010) experto en Inteligencia Artificial, en su entrevista en el diario El País, subrayo que a los humanos nos educan mal y que en la realidad muchos de los equipos no ofrecen todavía el cien por cien de fiabilidad esperados: los ordenadores se quedan a menudo colgados y los profesores se quejan no solamente de que necesitarían una mayor formación, sino también de falta de apoyo técnico. Los docentes pierden tiempo con estos problemas que, con frecuencia dejan las aulas inactivas. Por lo tanto, dicho investigador sobre inteligencia artificial afirma que el ordenador es como un “Caballo de Troya”, que esconde muchas debilidades. Por lo tanto, la informática pone a disposición de los profesionales de la traducción una gran variedad de herramientas que se han convertido en un componente indispensable del trabajo cotidiano del traductor. Por otra parte, muchos de los pesados y voluminosos diccionarios y obras de consulta han cedido su lugar a las obras digitalizadas con soporte de disco compacto (diccionarios bilingües y multilingües, entre otros). Las fichas de papel o cartulina se convierten, en el momento de elaboración de glosarios (aspecto inseparable de la labor en traducción) en algo obsoleto. Por consiguiente, como afirman los traductólogos, el traductor tiene que ser capaz de utilizar la mayoría de los programas al uso, es decir, conocer los principios fundamentales. El traductor consultará igualmente las enciclopedias generales y especializadas, los diccionarios, los tesauros, los glosarios. En efecto, la formación tiene que preparar a los estudiantes para la utilización de los programas informáticos con los que tendrán que trabajar más tarde. De donde se deduce que el traductor ha de poseer las competencias de base en tres grandes campos: el ámbito de la traducción, el de las nuevas tecnologías y el de las aplicaciones utilizables por el traductor.

También se observa que el traductor puede, desde su ordenador, ejecutar aplicaciones de gestión de bases de datos, organizar, planificar y controlar su trabajo, entre otros. Pruebas y experimentos realizados, tanto en España como en el extranjero, corroboran que la traducción asistida por ordenador ocupa y ocupará un importante papel en el desarrollo de la actividad traductora. Así, la interconexión de redes informáticas que permite a los ordenadores comunicarse directamente, hace posible que un traductor situado en Mongolia o en Amazonia, por ejemplo, pueda consultar bases de datos de términos y diccionarios especializados que se encuentran almacenados

en algún punto en Europa, Estados Unidos u otro lugar del planeta. Tales transformaciones coinciden con otras: el impacto de las nuevas tecnologías, de la globalización y de la internacionalización, las cuales van de la mano. Así pues, la sociedad confía ahora en la universidad para responder a esos desafíos, y son precisamente las nuevas tecnologías las que pueden ayudar a adaptarse a una nueva pedagogía de la educación abierta. No sólo está cambiando la metodología de enseñanza, sino también las funciones, o mejor aún, las funciones del profesor y del alumno. El problema de los vínculos de la educación y las nuevas tecnologías no es nada nuevo destaca Brouté (2006:133-137), ya que en los años cincuenta y setenta se creyó que la radio iba a contribuir de forma decisiva a terminar con el analfabetismo; más tarde se pensó que el video pondría definitivamente la imagen móvil al servicio de la educación; ambas esperanzas se vieron frustradas, y por otro lado, la moda del vídeo ha dejado un paquete tecnológico importante en las aulas. Sin embargo, la tecnología no es sólo una latosa exigencia (que impone un mercado que incorpora con rapidez y avidez los avances tecnológicos) sino también un mar de oportunidades (Froeliger, 2007:43). Sin duda, es evidente que un traductor que desee competir con éxito, debe poseer hoy día conocimientos en el manejo del ordenador, dominar bien al menos los programas de procesamiento de textos (como Microsoft Word) un programa de dibujo (como Corel Draw), uno que genere presentaciones de diapositivas (como PowerPoint) y una hoja de cálculo (como Excel); también programas anti-virus, programas para revisar la integridad del disco duro del ordenador de trabajo y por supuesto, programas de comunicación para navegar por Internet y enviar y recibir archivos y correspondencia.

Sin duda, la aceptación o rechazo de las nuevas tecnologías es una cuestión de generación, viviendo su gestación y sufriendo el parto; pero las nuevas tecnologías están aquí para quedarse. Hay que prepararse para responder a las exigencias del mercado y para utilizarlas a nuestro favor. Eso significa capacitarse y mantenerse permanentemente actualizado, ya que los cambios son constantes y cada vez más vertiginosos. Como ya se ha visto en los capítulos anteriores, los traductores consultan más fuentes en línea que en formato papel (Lagarde y Gile, 2011:28-32). Evidentemente, para los traductores internet ofrece una utilización cómoda y una considerable cantidad de información. Actualmente, un gran número de escuelas de traducción en España están conectadas a la tecnología, proporcionando a los alumnos acceso a servicios comerciales, foros de discusión, entre otros. Por lo demás, se está asistiendo a una reestructuración en el ámbito de las actividades relacionadas con la traducción (apertura de nuevos mercados, surgimiento y auto-denominación de nuevas profesiones, reorganización de los flujos económicos bajo el efecto de la globalización); además la emergencia de una “ergonomía del puesto de trabajo” en los Estudios de Traducción, en el cual las herramientas informáticas cambian a un ritmo vertiginoso y el traductor

(humano) se ve amenazado en su posición central, frente a lo que podría denominarse “puesto de trabajo del traductor” (*Station de travail du traducteur*) (Froeliger, 2007:43), de hecho, el dominio de las herramientas es crucial, pero nunca se debe perder de vista que sólo se trata de una herramienta, y que las habilidades del traductor siguen siendo, por así decirlo, su principal herramienta. Además, puede observarse que la didáctica no está ausente de todo ello: a través de internet, los estudiantes pueden seguir clases de traducción que incluyan ejercicios, con corrección automática y personalizada. El estudiante puede discutir con alguien o participar en foros, bien para expresar dudas o bien para compartir información, entre otros aspectos. A través de la red, se puede también traducir (sistema de traducción automática) y vender los propios servicios de traducción. La red nos acerca al mundo, a las lenguas y culturas; a través de ella todo se ve más cercano (Bueno García, 2005:264-269). Por otra parte, Salinas y Cotillas (2007:3) sostienen que con la ayuda de las nuevas tecnologías se puede llevar a cabo un aprendizaje autónomo, en el que el aprendiz decida, en cada momento, los contenidos, la manera y el momento en que desea adquirirlos.

Las herramientas informáticas, según Gambier y Doorslaer (2012:221-239) mejoran los resultados del aprendizaje y establecen un sistema de educación global. Para Brouté (2007:93-117) amplían el papel de los Estudios de Traducción y los docentes deben integrar tan pronto como sea posible el uso de herramientas modernas en el aprendizaje. Asimismo, para este autor (2007:93-117) el material audiovisual debe ocupar el lugar que le corresponde en la práctica en el aula, y en particular, para permitir una evaluación precisa, un seguimiento fiel y la introducción de remedios coherentes. Pero actualmente, el problema de la evaluación de la interacción oral representa el freno más complejo a la hora de desarrollar esta competencia, y muchos docentes renuncian al no saber cómo evaluarla, dada la dificultad de utilizar un material fiable de reproducción y de observación, como el vídeo.

Sin embargo, la modernización metodológica no sólo es sinónimo de integración tecnológica en el aula sino que también pasa ante todo por las innovaciones en la organización de las clases, así como por prácticas relacionales e interactivas de vanguardia, subraya Kelly (2005:85). Desde esta perspectiva, en la tabla siguiente se presentan algunas de las herramientas más usuales a la hora de lograr una enseñanza-aprendizaje con profesionalidad y que esté coronada por el éxito.

Tabla 2.1.4.
Las herramientas básicas de formación en los Estudios de Traducción

Ítem	Tipo de Herramienta	Descripción
B	Comunicación y documentación	Programas informáticos que permiten el envío y recepción de mensajes, navegación por Internet, acceso a recursos documentales en línea.
C	Edición de textos y autoedición	Programas que permiten redactar textos y darles un formato determinado, corregir la ortografía, la gramática y el estilo, distribuir los textos de forma adecuada en formatos especiales como folletos, etc.
D	Recursos y herramientas lingüísticas	Recursos que contienen información lingüística que se puede consultar electrónicamente, como corpus textuales y diccionarios generales y terminológicos. También los programas informáticos que permiten al propio traductor crear sus recursos textuales y sus bases de datos terminológicas.
E	Herramientas de traducción	Programas que permiten procesar un texto en la lengua de origen y su correspondiente en lengua meta.
F	Herramientas de localización	Programas informáticos de funcionamiento similar a los programas de traducción asistida, pero especialmente diseñados para la traducción de programas informáticos y de páginas web.
G	Herramientas de gestión	Programas informáticos de gestión de proyectos

Fuente: Adaptado de Gouadec (2009:74) « La profession du traducteur ».

En la opinión propia la lista destacada por Gouadec (2009:74), se queda corta, ya que la tecnología no se refiere únicamente a la tecnología dura, sino también a la blanda. Los futuros traductores deben entonces saber manejar los programas informáticos para planificar los plazos de entrega de la traducción, los costes, realizar los presupuestos o identificar y evaluar los riesgos, entre otros. Son numerosos los teóricos que defienden un alto nivel de gestión de la clase. Por ejemplo, en la práctica docente, la innovación está directamente ligada al uso de la tecnología. Está claro que es esencial para los futuros traductores aprender a usar las herramientas de gestión de proyectos, pero el proceso no tiene que centrarse exclusivamente en la capacidad de utilizarla, sino también en el fomento de una buena comprensión de los objetivos, posibilidades y limitaciones de la tecnología en sí misma.

Si las nuevas tecnologías contribuyen a ampliar el papel del traductor, quizá no baste sólo con ellas ya que, desde numerosas perspectivas, la ayuda personal y la formación del docente se

consideran necesarias. Para Ladmiral y Mériaud (2005:28-35), con el aula virtual los estudiantes pueden recoger el material necesario de manera digital, en línea; es el caso de la entrega de trabajos, de tareas. Por lo tanto, se evita un desbordamiento y abuso del correo electrónico de los docentes en la entrega de actividades.

2.6.3. El cliente y su satisfacción en los Estudios de Traducción

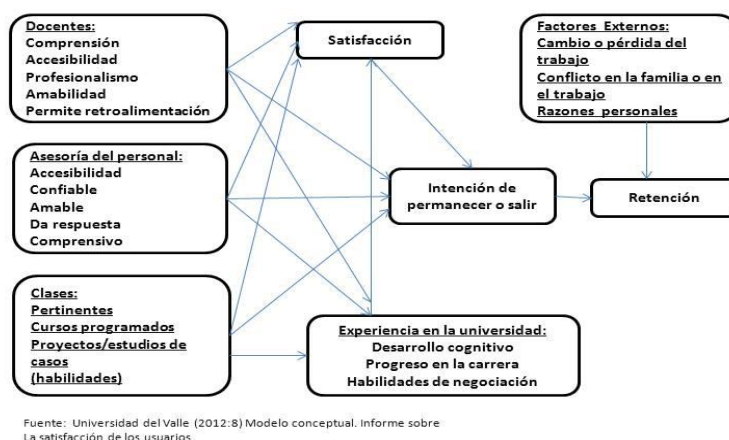
Tal y como demuestran investigaciones y publicaciones, el concepto del cliente es cada vez más imprescindible en la labor cotidiana del traductor. Con anterioridad, ya se ha adelantado en el enfoque de “comunicación intercultural” que la mayoría de los autores contemporáneos de los Estudios de Traducción coinciden en afirmar que la calidad de la traducción se mide por el grado de satisfacción del cliente. También es sabido por los traductólogos que el aspecto más relevante del trabajo de un traductor es la comunicación con el cliente. Se llega así a la gran pregunta: ¿cómo consigue el traductor satisfacer los deseos de su cliente? Para contestar este interrogante, Price Waterhouse en su informe número 11 del 2012 en su web ([w.w.w.pricewaterhouse.com](http://www.pricewaterhouse.com)), menciona que en una organización cualquiera se debe saber crear un clima de confianza con el cliente. Para Flórez (2006:28), lo que hace a un profesional es su personalidad, el toque que imprime a sus actividades y a las relaciones que establece con sus clientes; por otro lado, uno de los principales problemas a que se enfrenta el sector de los Estudios de Traducción es que todavía el cliente no valora en su justa medida la importancia de una traducción de calidad. Este hecho le induce a pensar que cualquiera con un mínimo de conocimientos de idiomas es capaz de hacer una traducción y que es lo mismo traducir un fax interno que un catálogo publicitario. “Educar al cliente”, se convierte así en una necesidad de primer orden para eliminar esa percepción subjetiva de que traducir es **fácil, rápido y barato, y que lo puede hacer cualquiera con conocimientos de idiomas**. Se plantea esa pregunta: ¿qué es la satisfacción del cliente? Según el informe de Pricewaterhouse (2012) la satisfacción de un cliente es el resultado de comparar su expectativa con la percepción del producto o servicio recibido. Cuando mejor sea la percepción que tiene el cliente del servicio recibido, y siempre y cuando esté acorde con sus expectativas, mayor será la satisfacción del mismo ante el servicio prestado. La universidad del Valle en su informe (2012) distingue algunas de las variables que más impactan en la satisfacción del estudiante:

- a) carrera: calidad en los cursos, en el aprendizaje y habilidad del tutor;
- b) desarrollo personal: capacidad para crecer como persona, para su crecimiento intelectual, así como para ajustarse a las demandas laborales y para planear y ejecutar proyectos; autoaprendizaje y trabajo en equipo;

- c) satisfacción con la elección: de la institución y la carrera;
- d) participación académica: experiencia y logros en investigación;
- e) análisis de la resolución de problemas: dominio de conceptos matemáticos y científicos y resolviendo problemas, y por último;
- f) conciencia cultural: comprensión de diferentes filosofías, apreciación de diferentes culturas, usando análisis de regresión múltiple.

Los resultados del estudio de Price Watherhouse (2012) muestran que la satisfacción del estudiante es un comportamiento de resultado multidimensional que procede de una mezcla de componentes funcionales y educativos. Así pues, se debe definir con claridad el concepto de calidad en las universidades así como en qué parte de su tarea es necesario medirlo, o establecer juicios de valor que hagan una fotografía del “deber ser” (de la misión de la educación superior, tal y como la sociedad lo solicita). Nord (2006:30) subraya que: *“the ‘brief’ is often not sufficiently explicit because commissioners are no translation experts and therefore they are not aware of what kind of information the translator needs to produce a text that fulfils the needs and expectations of the client and/or the prospective target-text audience”*. Se traduce como: el informe a menudo no es lo suficientemente explícito porque los inspectores no son expertos en traducción y por lo tanto no son conscientes del tipo de información que el traductor necesita para producir un texto que satisfaga las necesidades y expectativas del cliente y /o del público de lectores potenciales al que se dirige. En consecuencia, es importante que el alumnado sea plenamente consciente de la necesidad de obtener información sobre estos elementos, para así poder desempeñar su trabajo de manera satisfactoria. A su vez, se entiende que el ser consciente de todos los aspectos que se han de aclarar antes de aceptar un encargo de traducción contribuye a la concienciación del cliente sobre la complejidad de los estudios de traducción. Para Selim (2007:397-398) las variables clave en la satisfacción del estudiante se podrían englobar en cuatro dimensiones: **profesor, estudiante, tecnología de la información y apoyo de la universidad**. La figura que se introduce a continuación destaca el modelo conceptual en la satisfacción del estudiante.

Figura 2.1.10. Un modelo en la satisfacción de los estudiantes



Cabero (2006:6) apunta que su papel será muy diferente, pues pasará de ser un transmisor de información a ser un diseñador de situaciones de aprendizaje, entre otras cosas. También señalan Carl, Dragsted y Jakobsen (2011-9), Arumi Ribas (2010:42-62), Risku (2007:83-101) y Johnston, Killion y Oomen (2005:215) que en entornos de aprendizaje se podría asumir que el docente ejerce un papel menor y la tecnología está a la vanguardia en la satisfacción del alumno, y concluyen que uno de los principales expectativas del estudiante es el contacto y la interacción con el docente. Tanto en la retroacción o retroalimentación del docente como en la interacción con éste, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en múltiples estudios. Por ello, los docentes deben estar formados en el diseño de las clases y en el uso de la tecnología. Por otro lado, Gilbert y Rowley (2007:570) mencionan que los criterios utilizados por los estudiantes al expresar la satisfacción son: sinergia entre la teoría y práctica; temas específicos; foros de discusión y otras interacciones con los demás estudiantes y, por último, el apoyo en el aprendizaje. También es necesario que el alumno esté auto-motivado para el estudio y perciba las ventajas que obtiene con dicho aprendizaje. Actualmente, la tecnología de la información es otra variable clave, tal como señalan Arumi Ribas (2010:42-62) porque sin ella no es posible ni siquiera comenzar la acción formativa. Sin duda, la satisfacción del estudiante es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades. En la actualidad, lograr la plena **“satisfacción del cliente”** es un requisito indispensable para ganarse un lugar en la “mente” de los clientes y por ende, en el mercado. Por ello, el objetivo de mantener satisfecho a cada cliente ha traspasado las fronteras del departamento de mercadotecnia, pasando a convertirse en uno de los principales objetivos de la formación.

Por todo lo cual resulta de vital importancia que todas las personas que trabajan en una institución o empresa conozcan cuáles son los beneficios de lograr la satisfacción del cliente, cómo definirla, cuáles son los niveles de satisfacción, cómo se generan las expectativas en los clientes y en qué consiste el rendimiento percibido, para que, de esa manera, estén mejor capacitadas para coadyuvar activamente con todas las tareas que apuntan a lograr la tan anhelada satisfacción del cliente (Johnston, Killion y Oomen, 2005:1). Los autores (2005:1) muestran tres tipos de promesas indirectas que deben evitarse en la comunicación con el cliente: promesas ambiguas, promesas poco concretas y promesas basadas en ocasiones anteriores; si en una ocasión anterior se otorga al cliente un servicio adicional, esta vez dará por hecho que volverán a hacerlo. Algunos autores, como Johnston, Killion y Oomen (2005:1) apuntan que hay tres elementos que configuran la satisfacción del cliente:

- ✓ el rendimiento percibido: es el “resultado” que el cliente “percibe” que obtuvo con el producto o servicio que adquirió;
- ✓ las expectativas: son las “esperanzas” que los clientes tienen por conseguir algo;
- ✓ los niveles de satisfacción: los clientes experimentan uno de los siguientes niveles de conformidad: insatisfacción, satisfacción, complacencia.

Pérez Francisco, director de investigación del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE – BBVA) en su artículo publicado en el Diario El Mundo (2013, 1 de enero) menciona que cuando a los universitarios se les pregunta por qué estudian lo que han elegido, contestan que por vocación y no por una razón laboral.

Por ello, cree que a los alumnos se les debe dar una información completa antes de que decidan qué estudiar, y que es aconsejable que las universidades realicen estudios de mercado sobre la demanda de titulaciones y la posterior reinserción de los titulados. Es interesante lo que subraya el autor (Pérez Francisco, 2013, 1 de enero) ya que el objetivo de una formación no es sólo educar a los alumnos que consigan las competencias, sino también la inserción de los egresados en el mercado laboral. Por consiguiente, Kelly (2008b:99) subraya que la detección de necesidades formativas del estudiantado, mediante el análisis o la evaluación diagnóstica, ayuda a que el plan académico encaje más positivamente con la experiencia formativa del alumnado, ya que un alumnado bien informado sobre los estudios que realiza, con conciencia de la finalidad de sus estudios, podrá determinar con mayor precisión los posibles itinerarios dentro de la carrera. Calvo Encinas (2006: 633-649) por su parte añade que la orientación curricular y profesional, ya dentro de los estudios, debería traducirse en acciones orientativas desde primer curso, como objetivo curricular general y transversal y Kelly (2008b:50) lo corrobora al afirmar que: El cliente es el juez de la calidad de la traducción. Esta consideración requiere que las relaciones entre el cliente y el prestatario sean claras y honestas.

Determinadas investigaciones y publicaciones consideran que la satisfacción es un constructo cognitivo distinto de la emoción, y la definen como “*l'état cognitif de l'acheteur étant adéquatement ou non récompensé par les sacrifices consentis*”, que se traduce: “encontrándose el estado cognitivo del comprador adecuadamente o no recompensado por los sacrificios realizados”. Johnston, Killian y Oomen (2005:215) proponen que la satisfacción es de naturaleza puramente emocional. “*La satisfaction est une réaction émotionnelle, [la satisfaction] est l'état d'esprit agréable qui découle de la constatation qu'un produit, un service, un point de vue ou une action conduit à la réalisation des valeurs personnelles*”. Que se traduce en español: la satisfacción es una reacción emocional, es el estado de espíritu agradable que fluye de la constatación de que un producto, un servicio, un punto de vista o una acción conducen a la realización de los valores personales. Tal definición, meramente emocional, de la satisfacción, ha sido criticada duramente. En la literatura referente a los servicios se encuentra un debate en torno a la distinción entre la satisfacción y la calidad del servicio. Dicho debate se inició con la definición de “la calidad percibida del servicio”, propuesta por Parasuraman y Malhotra (2005:213) que aluden a la satisfacción del consumidor, sus determinantes y consecuencias. Estos estudiosos (2005:213) defienden la calidad del servicio tal como los consumidores la perciben, como la brecha que existe entre sus expectativas (lo que los consumidores consideran que ha de ser el servicio ofrecido por la empresa) y sus percepciones sobre la profesionalidad de los prestatarios de ese servicio. Por lo tanto, la confusión entre los dos constructos, satisfacción y calidad percibida, se debe principalmente al hecho de que los investigadores han utilizado el mismo modelo de configuración en la puesta en marcha de ambos constructos. Conscientes de la confusión que puede crear el hecho de encontrar en las definiciones de la satisfacción y calidad percibida el mismo aspecto comparativo (servicio deseado y la profesionalidad percibida), Parasuraman y Malhotra (2005:213) señalan tres años después la diferencia entre los susodichos constructos: “*La distinction entre qualité du service et satisfaction est cohérente avec celle qui existe entre attitude et satisfaction: la qualité du service représente un jugement global, ou attitude, qui concerne la supériorité du service, tandis que la satisfaction est associée à une transaction spécifique*”, que en español se traduce como sigue: La distinción entre calidad del servicio y satisfacción es coherente con la que existe entre la actitud y la satisfacción: la calidad del servicio representa un juicio global, o actitud relativa a la superioridad del servicio, mientras que la satisfacción se asocia con una transacción específica.

2.6.4. Las variables troncales: plazos, costes y calidad

En esta subsección se va a descubrir las tres variables troncales en la actividad traductora, tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones al implementar con eficiencia los Estudios de Traducción. La DGT (2012:27) destaca que la calidad de la traducción empieza teniendo buenos traductores. Así pues, las variables de plazos, costes y calidad reciben cada vez más protagonismo, no sólo por la penalización que el cliente reclama si no se respeta el plazo de entrega, sino también por el concepto de coste de la traducción que genera. Para la DGT (2012:27), Gouadec (2007b:68) y La Rocca (2007:63) los plazos varían naturalmente dependiendo de la cantidad y el grado de complejidad de la traducción, y por otro lado, no se exige la misma productividad de quien “franquicia” un software o hace el pie de un dibujo industrial que de quien traduce por décima vez un manual de instrucciones de una impresora. Ningún plazo podría resistir a las condiciones particulares de cada traducción (2012:27), (2007b:68), (2007:63) y (2007:63) y los tres conceptos están muy ligados, por ejemplo, si se calculan ciertos plazos de entrega para una actividad traductora fijando unos costes y una calidad final y el cliente quiere reducir los plazos, la variable coste o la variable calidad se verán afectadas. Lo mismo ocurre también cuando se hace la misma actividad en menos tiempo: habrá que contar con más traductores, y la tarea de gestión, la de revisión y control de calidad aumentarán; eso si se quiere mantener el mismo nivel de calidad. Si lo que se quiere es aumentar los costes, y haciendo trabajar a los traductores más, bajo presión o bien no realizamos las tareas de revisión y control de la calidad de manera adecuada, la calidad final de la traducción será inferior (Gile, 2011:28-32). De acuerdo con el uso que se le dé, el término plazo puede aludir a diferentes realidades. En términos generales, el plazo se refiere al tiempo señalado para la concreción de una determinada cuestión (La Rocca, 2007:63-65). Por ejemplo, el traductor desea llevar a cabo una actividad y anuncia a su cliente que la misma se terminará en el plazo de un mes. Por otro lado, el término plazo también se asigna al vencimiento del espacio de tiempo.

Generalmente, según Gouadec (2008:28-30) el plazo se incorpora en los contratos de prestación de servicios como una cláusula de tipo accidental. Asimismo, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones, se distinguen varias situaciones en las cuales se consideran los plazos: plazo para la extinción de un derecho o la pérdida de vigencia de un contrato (plazo final); plazo para el surgimiento de un derecho (plazo inicial); plazo con fecha previamente conocida; plazo con fecha a determinar; plazo procesal; plazo establecido a favor del deudor; plazo establecido a favor del acreedor; plazo establecido en interés de ambas partes; plazo contractual: el pactado en un contrato, y plazo legal: el que es impuesto por la ley, entre otros.

Así pues, la gestión del plazo por parte del traductor es un proceso de trabajo utilizado para

optimizar las tareas de una actividad o proyecto, gestionando adecuadamente las constricciones de tiempo, de costes y de calidad, ya que lo importante para el traductor, es ser capaz de secuenciar un plan eficiente de procedimientos para calibrar las tareas, controlando el progreso sobre la base de dicha planificación (2008:28-30). En este sentido, parece necesario que el futuro traductor comprenda que los plazos, costes y calidad están relacionados y conectados entre sí, y con las siguientes referencias:

- ✓ calendario óptimo para realizar un mínimo de gastos operativos;
- ✓ calendario óptimo para efectuar la productividad máxima;
- ✓ prevención de la desviación en la recepción del pago, entre otros.

En cuanto a la gestión del plazo, la guía de PMBOK (2008:61-66) identifica cinco actividades básicas constituyentes: definición de actividades, secuenciación de esas actividades, estimación de recursos de las mismas, así como de su duración y desarrollo del cronograma. Estos procesos interaccionan entre sí, y también con los procesos de las demás áreas del conocimiento. Cada proceso puede implicar el esfuerzo de una o más personas o grupos de personas, dependiendo de las necesidades del proyecto. En la presente tesis, se caracterizan las cuatro primeras actividades, que se engloban en la llamada “planificación del tiempo”, por considerarse íntimamente relacionadas e integrantes del mismo concepto, y también el “control de tiempos”, que hace referencia al control de la planificación previamente desarrollado. En la planificación de tiempos, según el PMBOK (2008:137-138), la vertiente temporal del proyecto es, sin duda, un factor de capital importancia en el éxito del mismo. Su carácter fácilmente cuantificable ha provocado que sea uno de los aspectos en torno al cual surgieron las primeras herramientas matemáticas en el ámbito de la gestión de proyectos. Como ejemplo de algunas herramientas imprescindibles en la gestión de las tres variables troncales (plazos-costes-calidad) de la traducción, se citan a continuación el *PERT*⁷ (*Programme Evaluation and Review Technique*) el *GERT*⁸ (*Graphical Evaluation and Review Technique*) el *CPM*⁹ (*Critical Path Method*) y el *GANTT*. En algunos proyectos de traducción, especialmente en los de menor alcance, el establecimiento de la secuencia de las actividades, la estimación de recursos de dichas actividades así como la estimación de la duración de las mismas y, por el desarrollo del cronograma, están tan estrechamente vinculados, se consideran como un proceso único que ha de ser realizado por una persona en un período de tiempo relativamente corto. Estos procesos se

⁷ PERT: una técnica de redes desarrollado en la década de los 50, utilizada para programar y controlar proyectos.

⁸ GERT: una técnica, no solamente contienen actividades que deben realizarse, sino también actividades alternativas (y eventualmente excluyentes) con sus duraciones y relaciones de precedencia.

⁹ CPM: un método del camino crítico y la definición de puntos críticos de la planificación del proyecto y ayudar a decidir cuál actividad debe comenzar antes y cuál debe seguir después.

presentan aquí como procesos distintos, porque las herramientas y las técnicas para cada uno son diferentes.

Siguiendo en la misma línea, Gouadec (2008:28-30) menciona que de hecho, se trata de llevar a cabo la actividad traductora respetando los criterios cualitativos inicialmente definidos (para asegurar, por ejemplo, una cierta calidad y una metodología) aunque también enmarcándolos en los plazos fijados en el objetivo inicial, dominando además los costes, sin exceder el presupuesto asignado, distribuyendo los gastos en el tiempo, etc. Por otra parte, ningún proyecto de traducción se parece a otro, según la bibliografía sobre la gestión de una actividad traductora, y la importancia de las tres variables costes - tiempo - calidad oscila considerablemente e influye en el tipo de actividad traductora, pues el cliente pone un fuerte énfasis en: el respeto de los costes, de los plazos y de la calidad (de servicios, personas, actividades o productos). Además, Gouadec (2008:28-30) da a entender que la prioridad, puede por supuesto, ser variable en función de las expectativas del cliente. Ante la imposibilidad de lograr el equilibrio perfecto entre estas tres variables, parece necesario buscar información sobre los parámetros prioritarios del proyecto para definir un primer perfil de ejecución. Las prioridades deben ser negociadas con el cliente (2008:28-30). ¿Qué se va a favorecer prioritariamente, y con qué intensidad?: ¿el coste, el tiempo o la calidad?

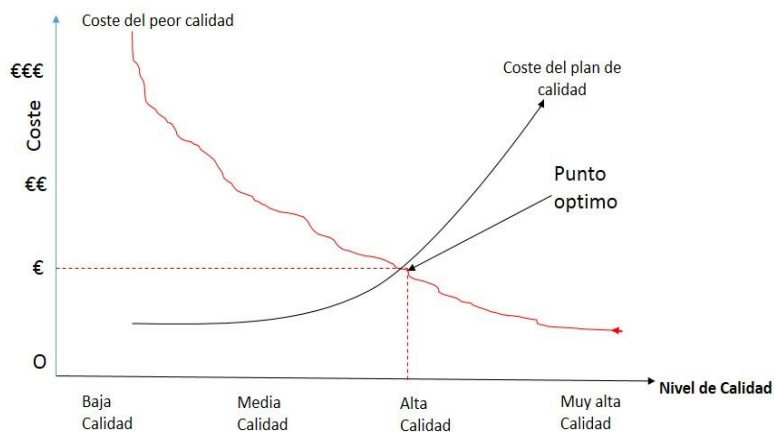
Tabla 2.1.5.
Los parámetros prioritarios

*Prioridad 1	Costes	Plazos	Calidad
*Prioridad 2			
Costes		Es el prototipo de proyecto “speed”; hay que actuar con rapidez, concretando el proyecto, respetando los costes, pero preocupándose bien poco por la calidad.	Se busca “la mejor relación calidad/precio”, pudiéndose pasar más tiempo de lo normal para conseguir el equilibrio entre ambos conceptos.
Plazos	Se trata de un proyecto algo “activista”, en el cual la calidad importa poco, a condición de que el proyecto respete el presupuesto y los plazos.		Por qué hablar de dinero si se coordina un proyecto de gran calidad respetando los plazos.

Calidad	En este caso es un proyecto “que se desliza” en el tiempo; a poco que se quieran respetar las especificaciones iniciales y las estimaciones de costes, habrá de tomarse justo el tiempo necesario.	Se habla aquí de un proyecto centrado en la calidad de la producción que, a poco que se respeten los plazos incluidos en las especificaciones del proyecto, podría salirle caro al cliente
---------	--	--

Si el cliente tiene como, primera prioridad el coste y como segunda los plazos, se trata de un proyecto “activista”, pero si como primera prioridad coloca los plazos y como segunda los costes, es un proyecto llamado “*speed*” (velocidad). A partir de este enfoque de gestión, se deduce que una actividad de formación en traducción que integre el concepto de plazo, coste y calidad, entre otros, en su programa, puede ayudar mucho a los futuros traductores a desempeñar con eficiencia y efectividad su función, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones. En el mismo orden de cosas, se observa que hoy día son más numerosos los traductores autónomos que los traductores en plantilla de una multinacional, y es cierto que le vendría muy bien a este colectivo de autónomos tener este tipo de asignatura para lograr sus objetivos en el mercado. En este mismo orden de ideas, también se observa que la presión creada por el factor plazo en la realización de una actividad traductora parece tener una importancia considerable sobre el trabajo y las decisiones del traductor. Como subrayan Lagarde y Gile (2011:28-32), la introducción de los conceptos básicos en gestión de proyectos es un elemento clave en los programas de formación de los estudios de traducción. Asimismo, las investigaciones demuestran que la mayoría de los traductores consideran que tener que desplazarse a la biblioteca para consultar los recursos documentales es una pérdida de tiempo, pues encuentran las fuentes en línea, y responden perfectamente a sus necesidades. Esta modificación de conductas relacionadas con Internet es sólo una de las consecuencias de la llegada de la Red al entorno del traductor. Tales resultados se ven corroborados por los de Brans y Mareschal (2005:166) para quienes la adquisición de conocimientos del traductor tiende a limitarse a “**una investigación puntual y no temática**”.

Figura 2.1.11. El equilibrio de coste de calidad y de la mala calidad



Fuente: Comisión Europea (2012: 10) Studies on translation and multilingualism: Quantifying quality costs and Costs of poor quality in translation. Quality Efforts and the Consequences of Poor Quality in the European Commission's Directorate-General for Translation

Del mismo modo, la presión del tiempo y la tensión que genera es una lacra para el traductor. Las investigaciones empíricas y las publicaciones demuestran también que el plazo de entrega de las traducciones es un problema que parece afectar a los traductores más fuertemente que a otros profesionales en otras empresas de servicios, debido a que el traductor es a menudo uno de los últimos eslabones de una cadena compleja de eventos. Además, Dam y Zethsen (2009:4-16) mencionan que la presión constante para un servicio rápido tiene su impacto en la calidad de la traducción y que a menudo, los clientes suelen decir que el tiempo es más importante que la calidad. Asimismo, los teóricos de economía coinciden en su trabajo, subrayando que la diferencia entre el precio y el coste es a menudo llamada “el margen”. Si éste es alto y el volumen también, se obtiene un buen beneficio y los precios se basan en la oferta y la demanda, pero las decisiones de compra se basan en la comparación de otros productos de la competencia en el mercado, lo que, a su vez, se basa en los plazos de entrega, en la calidad y en las consideraciones del precio, ya que el tiempo suele ser tan acuciante que a menudo pesa más que la calidad en las decisiones de compra de traducción. Por consiguiente, subrayan Dam y Zethsen (2009:4-16) que los clientes ven la traducción como una mercancía, es decir, como un producto estándar, como por ejemplo el oro de 23 quilates que debe tener un precio estándar. Actualmente, se puede constatar que el traductor se ha transformado en calculadora emérita. Asimismo, el descenso de los precios es una tendencia generalizada del sector que responde básicamente a inercias propias del mercado y a la generalización del consumo o a reajustes de la oferta y la demanda: a mayor demanda, mayor oferta y mayor competencia. Los precios suelen igualarse a la baja y en la globalización de los mercados

pueden comprarse traducciones más baratas en otros países.

Cabe preguntarse a continuación cómo se calcula el precio de una traducción. Dam y Zethsen (2009:4-16) coinciden en sus estudios al decir que el precio de una traducción depende de varios criterios, pero sobre todo del volumen de la misma. En la traducción, en general no se factura por página, sino por palabras del original, por lo cual es perfectamente normal que una traducción de 10.000 palabras sea más cara que otra de 500. Como ejemplo para producir la traducción de una facturación de 600 euros, el cálculo del coste es el siguiente:

- ▲ Coste de producción + coste de distribución o marketing (publicidad, transporte, entrega) + gastos directos e indirectos. Es decir:

- 20 € de materias primas
- 100 € de amortización de los equipos y programas
- 30 € para la comercialización
- 20 € para el transporte
- 75 € de gastos (energía)

Donde el coste es de: $20€+100€+30€+20€+75€ = 300$ euros.

El PMBOK (2013:137-138) destaca que la estimación de costes en el proyecto sigue siendo hoy día un tema de gran interés por motivos evidentes, lo cual implica que son varios los posibles modos de estimar los eventuales parámetros de costes que intervengan en una cierta toma de decisiones. De hecho, además de la metodología citada, se sigue recurriendo a otros conceptos clásicos, como la simulación u otros modelos de coste cuantitativo. En cualquier caso, la estimación de costes es un campo con un alto grado de incertidumbre (2013:137-138) por lo que, en este sentido, será de gran importancia el tratamiento de riesgos. Asimismo, la estimación de la duración de las actividades implica la estimación del número de jornadas de trabajo que serán probablemente necesarias para realizar cada actividad identificada. Estimar el número de jornadas de trabajo necesarias para completar una actividad requerirá también frecuentemente la consideración de los “tiempos muertos”. Por ejemplo, si la maqueta requiere cuatro días, ésta puede necesitar dos o cuatro jornadas de trabajo, dependiendo de: (a) en qué día de la semana comienza y (b) si los fines de semana se contabilizan como laborables. La duración de actividades de un proyecto de traducción también puede ser estimada con las herramientas y técnicas aquí descritas.

Tabla 2.1.6.
Las herramientas en la estimación de costes según PMBOK (2013)

Item	Datos	Herramientas y técnicas	Resultados
A	Lista de actividades	Juicio experto	Estimación de la duración de las actividades
B	Restricciones	Estimación análoga	Bases de estimación
C	Supuestos	Simulación	Actualizaciones de la lista de actividades
D	Necesidades de recursos		
E	Capacidades de los recursos		
F	Información histórica		

El desarrollo supone la determinación de las fechas de comienzo y finalización de las actividades. Si dichas fechas no son realistas, no es probable que el proyecto se termine según lo programado. En la presente tabla se muestran algunas variables necesarias para estimar la duración y los costes del proyecto.

Tabla 2.1.7
Las herramientas en la estimación de costes según PMBOK (2013) (Cont...)

Item	Datos	Herramientas y técnicas	Resultados
A	Diagrama en red del proyecto	Análisis matemático	Programa del proyecto
B	Estimación de la duración de actividades	Reducción de plazos	Información complementaria
C	Necesidades de recursos	Método heurístico de nivelación de recursos	Plan de gestión del proyecto
D	Descripción del conjunto de recursos	Software para la gestión de proyectos	Actualización de las necesidades de recursos
E	Calendario		
F	Restricciones		
G	Supuestos		
H	Adelantos y retrasos		

Además, la estimación de costes incluye la identificación y consideración de varios costes alternativos. Por ejemplo, en la mayor parte de las áreas de aplicación, se realiza con frecuencia un trabajo adicional durante la fase de diseño, para luego tener la posibilidad de reducir los costes de la fase de producción. El proceso de estimación de costes debe considerar si el coste del trabajo de diseño adicional compensará el ahorro potencial (PMBOK, 2013:137-138).

Tabla 2.1.8.
Las herramientas de estimación de las variables
(coste, plazo y calidad)

Item	Datos	Herramientas y técnicas	Resultados
A	Estructura de descomposición del proyecto	Estimación por analogías	Estimación de costes
B	Necesidades de recursos	Modelización paramétrica	Actividades de apoyo
C	Tarifas de los recursos	Estimación de abajo a arriba	Plan de dirección de costes
D	Estimación de la duración de las actividades	Herramientas de informática	
E	Información histórica		
F	Codificación		

En cuanto al control de costes, al igual que en otros aspectos, existe una gran variedad de procedimientos dependiendo del país, del tipo de traducción o de la organización que lleve a cabo el proyecto. Estos resultados suelen recogerse en forma de tabla o bien visualizarse mediante lo que suele denominarse “Curvas en S”, que en definitiva no son sino un gráfico de evolución temporal.

Tabla 2.1.9.
Las herramientas de control de costes, plazos y calidad del proyecto
según el PMBOK (2008)

Item	Definición
A	Variación de coste (<i>Cost Variance</i>) $CV = BCWP - ACWP$
B	Variación de plazos (<i>Schedule Variance</i>) $SC = BCWP - BCWS$
C	Índice de desempeño de costes (<i>Cost Performance Index</i>) $CPI = BCWP/ACWP$
D	Índice de desempeño de plazos (<i>Schedule Performance Index</i>) $SPI = BCWP/BCWS$

- E BCWP: Coste presupuestado del trabajo realizado (*Budgeted Cost of Work Performed*)
 - F BCWS: Coste presupuestado del trabajo planificado (*Budgeted Cost of Work Scheduled*)
 - G ACWP: Coste actual del trabajo realizado (*Actual Cost of Work Performed*)
-

Por otra parte, los traductólogos subrayan que para estimar el plazo de entrega de la traducción de un documento, es necesario que el traductor tome en consideración el número de palabras y el formato de archivo del texto de origen ya que éste es, por supuesto, el primer criterio que el traductor debe apreciar. Además, el plazo de entrega permite igualmente cuantificar el calendario de los recursos necesarios. Un proyecto de traducción es, por definición, una empresa puntual y no rutinaria. Independientemente del tamaño de un proyecto de traducción, las personas, los diferentes agentes, el trabajo, el presupuesto, así como los sistemas de información y los estándares de rendimiento, o los mecanismos de coordinación, son, todos ellos, factores que requieren ser organizados de forma única cada vez, con carácter temporal, y que necesitan también el establecimiento de un conjunto de relaciones a la vez nuevas y cambiantes en el tiempo. Así, en un entorno de proyectos como el del ámbito que nos ocupa, la rutina no existe, la gestión de las variables troncales (plazo, coste y calidad) se convierte, en consecuencia, en una función esencial y necesaria para definir un buen proyecto de traducción, así como para determinar la disposición de los recursos necesarios y para ejecutar, gestionar y controlar el trabajo encargado por el cliente. Maximizar la eficiencia consiste en definir correctamente las metas por alcanzar, y en determinar de forma reflexiva el abanico de opciones más apropiadas a los objetivos perseguidos; se trata en definitiva de asegurarse de que se van a “hacer bien las cosas”. La maximización de la eficiencia, por su parte, consiste en definir, con detalle el contenido del trabajo por efectuar, secuenciando correctamente las actividades, y cuantificándolas con precisión en forma de tiempo y de recursos necesarios. Posteriormente, se implementa un mecanismo para el necesario seguimiento y control, a fin de asegurar a priori que efectivamente se va a “hacer bien, algo adecuado”.

Según los traductólogos, se trata simplemente de activar el balance de salida (que es una fotografía, una visión instantánea de los recursos asignados a la actividad). Dicha activación conlleva hechos como: consumir un almacenamiento de material, gastar el dinero disponible para comprar el material, conseguir que el dinero entre en caja haciendo que el cliente pague una prestación o pagar un salario y los impuestos, entre otros. Ahora bien, el riesgo es prever esos movimientos; el presupuesto es, en consecuencia, una anticipación de la vida económica del proyecto o de la

actividad. A tal efecto, existen algunos principios de base para ejecutar una gestión sana, a la cual aluden los teóricos en los siguientes términos: optimizar los recursos (materiales, competencias), estar vigilante para mantener el equilibrio entre los ingresos y los gastos y, a ser posible, para tener un poco más de ingresos que de gastos, al objeto de aumentar el potencial de acción. Sin pretender que el traductor sea un contable, es bueno que se familiarice con las ideas siguientes:

- ✓ una carga es un gasto (compra de bienes materiales, de servicios, salarios, cargas sociales, consumo de stocks, entre otros);
- ✓ un producto es un dinero, una recaudación (cotizaciones, entradas de dinero, venta de prestaciones o de bienes materiales, subsidios, donaciones).

La bibliografía de la ciencia de gestión recomienda que al mismo tiempo que se recibe un encargo de traducción, es deseable que se establezca obligatoriamente una cuenta de resultados (análisis), que consiste sencillamente en sumar los productos programados, restándoles la suma de las cargas o costes previstos. Si la suma de las cargas o costes de la traducción es superior a la de los ingresos planificados, el proyecto de traducción estará en déficit y la empresa perderá dinero, es decir, la esencia misma de su supervivencia. Si por el contrario, esa suma es inferior a la de los ingresos, la empresa generará beneficios, incrementándose los recursos. A fin de controlar el presupuesto, es suficiente con establecer un lista de gastos provisionales que contenga los productos relacionados con la actividad o el proyecto y con las acciones llevadas a cabo, sin ser ni demasiado pesimista, ni demasiado optimista. Si el proyecto es importante (en volumen financiero) o si conlleva riesgos, habrá que ir más allá del simple control presupuestario, analizando el impacto del proyecto sobre el balance. En suma, controlar el impacto del proyecto sobre el balance implica supervisar los movimientos económicos ligados a la vida del mismo, no sólo a nivel de los gastos y de los productos, sino también del balance (activo y pasivo).

2.7. Los proveedores de servicios de traducción

2.7.1. Los conceptos y definiciones

A continuación, se pasa a examinar qué es un proveedor de los servicios de traducción y qué finalidad tiene. Según el diccionario de la lengua española editado por la Real Académica Española, un proveedor de servicio se remite a una empresa; este último término queda definido como sigue: (Del it. *impresa*)

- ✓ acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo;
- ✓ unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de

- servicios con fines lucrativos y no lucrativos;
- ✓ lugar en que se realizan estas actividades;
- ✓ intento de hacer algo;
- ✓ símbolo o figura que alude a lo que se intenta conseguir o denota alguna prenda de la que se hace alarde, acompañada frecuentemente de una palabra o mote.

Le Petit Robert (2014) define la empresa u organización como un sistema (que en relación con su entorno materializa una idea de forma planificada, dando satisfacción a las demandas y deseos de los clientes, a través de una actividad económica. Requiere una razón de ser, una misión, una estrategia, objetivos, tácticas y políticas de actuación. Se necesita una visión previa, y una formulación y desarrollo estratégico de la empresa. Y se debe partir de una buena definición de la misión.

En este sentido, se puede observar que la definición de la Real Académica Española se queda corta en su punto 2: “unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos”, por lo cual se puede rectificar hablando de “unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos y no lucrativos” ya que en el mercado se encuentran, empresas con fines no lucrativos, como por ejemplo las ONGs. Por consiguiente, la empresa nace para tener ganancias; además de ser una célula económica, es una célula social (Gouadec, 2007b:18) y (Davico, 2005:8). Está formada por personas y para personas (Robert, 2014) y el papel que la empresa desempeña en la sociedad no sólo va más allá de la mera producción y comercialización de bienes y servicios, sino que también implica el asumir compromisos con los grupos de interés para solucionar problemas de la sociedad. Según los autores (2007b:18), (2005:8) la empresa de traducción tiene una configuración específica respecto a la división del trabajo en la que el personal interno con una sólida experiencia en traducción desempeña la función de gestor y coordina los equipos humanos, y en la que a la hora de organizar el trabajo, predomina el trabajo en equipo para desarrollar un encargo. Subraya Gouadec (2007b:133) que una empresa media en los servicios de traducción colabora con unos 200 trabajadores autónomos y cubre, en términos medios, veinte (20) lenguas. Según Kuznik (2008:30) la empresa es una organización económica que se convierte en una pieza clave del desarrollo humano a partir de la revolución industrial hasta hoy en día y que en las sociedades preindustriales, estaba subordinada a otras instituciones dominantes como la familia o el gremio. Por otra parte, el estudio de ACT (2005:19) evaluó la existencia de unas 750 empresas de traducción, que serían proveedores del 75% de las empresas demandantes, es decir unas 17.000. Supone una media de 22,7 clientes por empresa de traducción y una facturación por empresa de 150.000 euros.

Podría decirse que un proveedor de servicios de traducción transmite la imagen de una máquina bien lubricada, cuyos componentes se pueden cambiar sin que su funcionamiento se vea amenazado, y cuya fuerza reside en el hecho de que los individuos que trabajan en ella existen de forma relativamente independiente. Sin embargo, ateniendo a las observaciones de los entes más profesionales, el más excelente de los servicios de traducción muestra que uno de sus rasgos característicos es el considerar los recursos humanos como su más valiosa capacidad. Se esfuerzan por dejar a los traductores la mayor autonomía posible, ya que en un entorno cambiante y vertiginoso, el éxito de la organización depende de su creatividad. Por así decir, como la atención a la persona es una de las claves del éxito y el individuo es el elemento básico de la actividad de traducción, resulta esencial entender las causas de su comportamiento, así como las de sus procesos psicológicos. Aunque no hay que olvidar que si la organización se ve como un sistema, el individuo debe considerarse un sistema vivo. La forma en que un individuo percibe e interpreta la información depende de su experiencia, valores, capacidades, necesidades y expectativas. Por otra parte, según menciona Gouadec (2007b:18), una empresa o proveedor de servicios de traducción es una organización de las más amplias que se puede encontrar y la sociedad permite que todos sus miembros satisfagan sus necesidades gracias a la coordinación de las actividades de numerosos individuos. Pero para que esta coordinación sea efectiva debe haber metas, objetivos, y es necesario que las partes coordinen sus esfuerzos poniéndose de acuerdo en relación a dichos objetivos. Se describe a continuación otro elemento importante del concepto de organización: la idea de fijar unos fines comunes mediante la coordinación de actividades. Si cada una de las funciones que se deben llevar a cabo requiere más de una persona, se puede pensar en introducir divisiones en la labor de la organización, así por ejemplo, a un proveedor puede parecerle oportuno utilizar los servicios de algunos traductores para la traducción pura, y otros de apoyo para la corrección de los textos. Esta separación de la misión total en elementos permite una nueva organización que se encargará de la gestión de esas unidades más pequeñas. La complejidad definitiva de la entidad depende pues, en parte de la convicción, nacida de la experiencia humana, de que al repartir ampliamente los sub-objetivos y el trabajo necesario para lograrlos se consigue alcanzar mejor los objetivos de conjunto. Se presenta a continuación las características de los proveedores de servicios de traducción.

2.7.2. Las características de los proveedores

Davico (2005:52) distingue cinco tipos de proveedores de servicios de traducción en el mercado. Las empresas de traducción son generalmente pymes (pequeñas y medianas empresas) con menos de 259 trabajadores, incluso un gran parte son micro empresas (menos de 5 trabajadores) y

la mitad de la plantilla suele trabajar a tiempo parcial; su facturación media es de 295.000 euros y se manifiesta un dinamismo en su creación; las empresas de traducción tienen mayor negocio internacional, aunque para la mayoría el grueso del negocio está en España, según informa el ACT (2005:19). En resumen, se encuentran:

- ✓ **los traductores autónomos:** el traductor autónomo efectúa, en sus lenguas de trabajo, las traducciones que las empresas le confían, sin olvidar además que debe pasar una gran parte de su tiempo en la prospección y actividades de carácter administrativo (cuentas, facturación, prospección telefónica, contabilidad, haciendo caja, entre otros), y al verse obligado a asegurarse unos ingresos mínimos, tiene que aceptar traducciones cuyo ámbito es de lo más diverso; por otro lado, generalmente son cortas y exigen tiempo para la documentación, sin que exista correlación con las remuneraciones que en realidad debería cobrar. Sometido como está a los imperativos de calidad y de plazos, al traductor autónomo no le queda más remedio que invertir en materiales tan costosos como la automatización de sus equipos de trabajo.
- ✓ **los despachos de traducción:** estas oficinas constituyen, en su mayoría pymes (pequeñas y medianas empresas) y las grandes corporaciones internacionales.
- ✓ **los servicios internos de las organizaciones (UE, ONU, DGT, OTAN, entre otros):** realizan traducciones por cuenta de la organización que los creó en su interior. Cuando la carga de trabajo supera la capacidad de absorción del despacho interno, se recurre a la subcontratación. En la práctica, los servicios internos de traducción y el traductor de un servicio de subcontratación se encuentran con problemas similares.
- ✓ **las instituciones para la formación de traductores:** aparte de los programas de traducción que se ofrecen en las universidades o escuelas en numerosos países, como es el caso de España, se dispone de asociaciones que imparten cursos profesionales de traducción. A los socios se les dota de programas cortos para conocer algunos aspectos específicos, como por ejemplo, las nuevas tecnologías, el marketing, la fiscalidad, los derechos de autor, la gestión de la terminología o la revisión, entre otros. Asimismo, la mayoría de las grandes empresas de traducción ofrece a sus trabajadores (traductores e intérpretes) y a los nuevos empleados programas de formación adaptados a la cultura y normas de la empresa. Por otra parte, las asociaciones académicas imparten clases de traducción y se dedican más a la investigación sobre traducción. La mayoría de estos investigadores suele organizar seminarios o talleres, conferencias, con acceso a datos bibliográficos, y con la preocupación de promover la investigación en la formación del traductor.

- ✓ **los traductores piratas:** un traductor “pirata” es, por analogía, como una radio o una televisión pirata, alguien que ejerce su actividad (generalmente episódica) sin cumplir con los reglamentos y obligaciones (profesionales, sociales) en vigor. Así que escapa a cualquier censo (y a cualquier carga) y puede considerarse como un competidor desleal.

Se observa que a fin de cumplir con el requisito de la mejor calidad al menor coste y plazo posible, cualquier despacho o servicio de traducción de un tamaño significativo pone el énfasis sobre una buena preparación para la traducción, reivindicando el acceso ilimitado de la información.

2.8. Las normas de calidad en la traducción: EN-15038, ISO, LISA

El término calidad ha de tomarse en un sentido muy amplio cuando se habla del ámbito de los estudios de traducción. Según Arevalillo (2007:7) la norma de calidad remite a la calidad en el proceso de traducción, desde que se recibe el encargo de traducción hasta que se entrega, y tiene como fin último la certificación y no la auto-declaración. Así pues, según el mismo autor (2007:7) y mediante la aplicación de procedimientos e instrucciones de trabajo, las normas de calidad se centran en todo el proceso de traducción. Por esta razón, la calidad es una palabra clave en los estudios de traducción, aunque las discrepancias entre las diferentes teorías parecen ser una constante en traducción (2007:7). Aunque su gestión no constituye una práctica reciente, es muy poca la literatura que se encuentra al respecto; basta por ejemplo con comparar los resultados de una búsqueda en Internet para corroborar esta información. A mediados de 2010 la búsqueda de los estudios de traducción arrojó unos 24.500.000 resultados, mientras que la gestión de calidad de una actividad traductora y sus sinónimos apenas superaron los 50 resultados (Pereiro, 2010:255-262). Según Arevalillo (2007:7) “se puede constatar que la norma Europea de calidad denominada UNE-EN 15038:2006 para los servicios de traducción abarca el proceso central, así como todos los aspectos relacionados con la prestación del servicio, incluidos el aseguramiento de la calidad y la trazabilidad”.

Hay que comentar que la definición del término “calidad” empieza con la referencia ISO 8402:1994, que la define como “el conjunto de características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer necesidades, bien expresadas o bien implícitas”. La definición de ISO, resalta también que la calidad es una integración de los rasgos y características que determinan la medida en que los resultados satisfacen las necesidades del cliente. Corroboran este modo de analizar el problema otros autores, como Hurtado (2008:17) al apuntar que para cubrir las necesidades del cliente no sólo es suficiente una mera traducción, sino que es necesaria también la comunicación constante con el cliente para detectar sus deseos, ya que él es in facto el único juez de

la calidad de la traducción.

Con posterioridad, se publicó el 13 de abril de 2006 la norma Europea con relación a la calidad en los servicios de traducción, denominada “UNE-EN-15038”, y que aprobó el Comité Europeo de Normalización (CEN); dicha norma se publicó oficialmente en mayo de 2006. A grandes rasgos, lo más destacado de la misma es, por un lado, la definición del proceso de traducción, en la que la traducción propiamente dicha es una más de las fases del proceso, y cuya calidad no se garantiza sin una revisión por una persona distinta del traductor. Por otro lado, no hay que olvidar que en este proceso de calidad de la traducción son cruciales las competencias profesionales de cada uno de los colaboradores implicados en el proceso de traducción, principalmente traductores, revisores, correctores de concepto y correctores de pruebas. Arevalillo (2006^a:107-111) indica que “en la gestión de una actividad traductora resulta fundamental establecer una metodología coherente que facilite un planteamiento común”. Según el mencionado autor (2006^a:107-111) una correcta definición puede asegurar la salud del proyecto durante su ejecución. Si desde un principio se sientan las bases de lo que el cliente facilita, lo que él mismo espera y con qué se cuenta, hay mucho ganado. Un plazo realista contribuirá a la consecución de la calidad final de la actividad traductora. En pocas palabras, lograr “calidad” implica minimizar errores mediante el apego a metodologías preestablecidas (2006^a:107-111).

Dicho esto, ¿qué es la metodología en los Estudios de Traducción? Por lo general se denomina “metodología” a un conjunto de procedimientos preestablecidos para llegar a fines determinados (2006^a:107-111). En este sentido, Pereiro (2010:255-262) descarta también que el traductor deba tener en cuenta el concepto de la calidad y de su gestión, ya que incluye una serie de procesos diseñados económicamente para llegar a alcanzar los requisitos del cliente. Desde el punto de vista económico, según el mismo autor (2010:255-262) el tiempo es dinero, y cuanto más rápidamente se completa la traducción, mucho mejor para la empresa. Sin embargo, un problema común en los Estudios de Traducción es el equilibrio entre el tiempo, el coste y la calidad. No se puede obviar el hecho de que la calidad requiere su espacio temporal, es decir, el logro de precisión, en particular. Asimismo, se puede llegar a entender que la calidad en la traducción es la satisfacción de las necesidades del cliente sobre el trabajo eficiente, la cohesión del grupo de trabajo, el control y las técnicas de comunicación efectiva. Por lo tanto, la calidad contiene todos los aspectos de la gestión de una actividad traductora y afecta tanto al proceso como al producto (2010:255-262).

Hay que mencionar en tal perspectiva que Stejskal (2006:5-9) proporciona una definición exhaustiva de los diferentes métodos utilizados para evaluar la calidad de la traducción mediante la identificación de cinco procedimientos diferentes para que coincida con la calidad: (a) didáctica de

la revisión o revisión formativa que pretende una comparación adecuada de los textos de origen y de destino, con el objetivo de mejorar las habilidades del traductor; (b) evaluación de la calidad, relacionada con las técnicas de gestión y realizada con el objetivo de medir la productividad (c) control de la calidad, que es también un instrumento para fines de gestión y garantiza el cumplimiento de la traducción final como un producto, con un conjunto de requisitos, de normas y criterios establecidos de antemano; (d) revisión pragmática, por lo general realizada por un revisor que no tiene contacto con la traducción y cuyo objetivo es mejorar la versión final y, por último, (e) nueva mirada, que considera la traducción como un texto independiente que tiene que ajustarse a orientar las expectativas de los lectores. Estas cinco prácticas de evaluación, según Stejskal (2006:5-9) resumen la complejidad en la gestión de calidad de una traducción y ofrecen una reflexión útil en la definición de calidad. Sin duda, en la práctica, la garantía de calidad en los Estudios de Traducción se suele identificar con certificaciones tales como ISO 9001-2000, SAE J2450 UNE15038, entre otros. Por lo tanto, con la evolución creciente de los métodos de trabajo en los Estudios de Traducción, se requieren nuevas estrategias de formación (Froeliger y Ladmirall, 2010:615-625) y como la globalización está cada vez más presente, la falta de conocimientos de los aspectos de la gestión puede llegar a ser costosa para la organización. La mayoría de los problemas de calidad en la traducción tiene sobre todo que ver con la falta de coincidencia entre los objetivos de quienes solicitan una traducción y los de las personas que suministran la misma (2010:615-625). Por lo tanto, aclarar de antemano con el cliente los requisitos ayuda a prevenir tales desajustes. Bajo estas circunstancias, la pregunta más común y frecuente acerca de la calidad es: ¿cómo se puede medir la calidad?

Según los teóricos de la gestión de la calidad como Froeliger y Ladmirall (2010:615-625), la definición de métricas es la parte más difícil de alcanzar, ya que el concepto de calidad es subjetivo y su definición es una cosa relativa. Desde este punto de vista, el desarrollo de las especificaciones de calidad para cada nuevo proyecto es un buen método para establecer claramente los parámetros de calidad. Asimismo, la calidad de la traducción debe seguirse desde diferentes escenarios: el número de comentarios y el tiempo dedicado a dicha calidad, el número de errores detectados, la productividad y la idoneidad. A pesar de todo, la calidad de la traducción es un tema central en constante discusión entre los teóricos y los profesionales. Menciona Singh (2007:58) que “es el único campo en las ciencias humanas y sociales que parece no centrarse en las cuestiones teóricas de la formación de los traductores”. Entre otros, resalta Singh (2007:58), que la mayor parte de las definiciones de calidad de traducción han sido demasiado genéricas, ambiguas, y subjetivas. Según Cagnolati (1012:35) en el juicio sobre la calidad de la formación de los Estudios de Traducción

entran en juego varios factores internos y externos. En el mismo orden de ideas, Parks (2007:248) destaca que las normas existentes actualmente en Europa en el sector de la traducción, tanto en el ámbito de aplicación geográfico como en el de los contenidos que cada una de ellas regula, no ofrecen la posibilidad de certificación, por lo que el grado de exigencia en su cumplimiento es prácticamente nulo (2007:248). Para justificar lo anterior es cierto que algunas empresas de traducción se han certificado con la norma EN15038, pero la aplicación de dicha norma es tan general que no garantiza que las empresas de traducción la cumplan y que entreguen en consecuencia una calidad aceptable de la traducción (2007:248).

Aun así, todas estas normas tienen características comunes, según autores como Parks (2007:248) y Gouadec (2007b:243) entre otros, en el sentido de que todas hacen referencia al control de calidad de los procesos de producción, no del producto final (traducción). La calidad del producto final se garantiza definiendo e implantando los procesos adecuados para conseguir dicha calidad. También la norma europea, incluyendo el concepto de cliente en el proceso de traducción para garantizar la calidad del producto, aconseja que se delimiten exactamente las necesidades del cliente y que se requiera su ayuda y colaboración durante todo el proceso de la actividad traductora. La calidad de un producto de traducción se mide únicamente por el grado en el que satisface las necesidades y deseos del cliente, según las normas europeas EN15038 o ISO 9001:2000. La mayoría de tales normas diferencia en el sector de la traducción algo a lo que también hace referencia la norma europea, al considerar que existen demasiadas diferencias entre la prestación de un servicio. Todas estas normas dedican capítulos a la selección de traductores y a las competencias que deben poseer dichos traductores, ya que consideran al traductor pieza clave de todo el proceso de traducción para asegurar la calidad. Por último, la mayoría de las citadas normas incluye también el concepto de revisión y corrección a cargo de un tercero, como requisito indispensable para garantizar la calidad final de las traducciones. Así pues, las normas proporcionan, tanto a los proveedores de servicios de traducción como a los clientes, una descripción y una definición transparentes de todo el proceso. Subraya Arevalillo (2007:7) que “las normas ayudan a que nuestro día a día sea mejor”.

También, según fuentes del sector, se observa que la norma EN15038 no es un método para la evaluación de traducciones, como lo pueden ser, por ejemplo el GMX, el SAEJ24500 o el LISA QA Model. Estos métodos de carácter evaluativo, desarrollados en su inmensa mayoría en Estados Unidos, se centran en la calidad de traducción en sí, y entre otros, proporcionan sistemas para analizar el grado de complejidad lingüística y terminológica de la actividad traductora, categorizando los errores de traducción en función del tipo y la gravedad, según la complejidad de la actividad, así como para determinar la calidad final de esa traducción. Se indica además en estas

normas que es necesario concluir correctamente una actividad; es decir, archivarla debidamente, garantizar su trazabilidad y asegurarse de que el cliente ha quedado satisfecho. Por otro lado, los procedimientos en los servicios de traducción, según la norma EN15038, se dividen en tres grandes bloques: gestión de proyectos, planificación y proceso de traducción. Respecto a la gestión de proyectos de traducción, se entiende que las empresas deben disponer de procedimientos documentados en la comunicación con el cliente durante el proceso de traducción, pues esos procedimientos permiten al traductor asegurar la calidad del producto final en el cumplimiento de las especificaciones del mencionado cliente. También, según la norma EN15038, los procedimientos de gestión de proyectos incluyen diferentes tareas, a saber: elaborar el diseño y supervisión en la fase de preparación; asignar las tareas a revisores y correctores; elaborar y proporcionar las instrucciones a todas las partes implicadas en el proyecto; asegurar la consistencia de la traducción; supervisar el cumplimiento de los plazos de entrega de la traducción, asegurar la comunicación fluida entre todas las partes implicadas, incluso el cliente y, por último, dar el visto bueno para realizar la entrega. Otro elemento destacado de la norma EN15038 es que establece una serie de competencias profesionales que debe poseer el traductor. A este respecto, se observa que las universidades españolas están llevando a cabo diferentes acciones en materia de calidad. Se nota una progresión en comparación con los últimos años. Muchas de ellas han introducido sistemas de gestión de calidad. Pero, ¿cómo ven los estudiantes, en general, todo lo que se está haciendo en este campo? Moles (2006:15-22) menciona tres (3) debilidades respecto a la calidad en las universidades: la primera debilidad es la de una universidad muy “ensimismada”; hay cierta cultura de la calidad y se debate sobre ella, pero no hay demasiada implantación de políticas efectivas de la misma. En este contexto, es bastante lógico que los estudiantes no tengan claras las ideas sobre lo que implica la calidad. También se encuentran obstáculos, tanto en la escasa institucionalización de la participación estudiantil como en su escasa presencia en los órganos de deliberación y toma de decisiones. Ahora bien, Escudero Escorza, miembro del panel del foro de ANECA de mayo de 2007, apunta que durante los últimos 10 años las universidades españolas están haciendo avances significativos hacia la convergencia Europea. Sin embargo, el proceso de integración de España en el espacio europeo de educación superior (EEES) es complejo por varias razones, y una de las más importantes es la necesidad de un cambio de buena parte del profesorado en la cultura pedagógica.

Asimismo, la norma EN15038 destaca tres elementos importantes al respecto: la capacidad para cumplir los requisitos de la actividad traductora; la capacidad para aumentar las decisiones adoptadas y por último, la capacidad para dominar el idioma de origen, como el de meta. En primer lugar, en relación con la capacidad para cubrir los requisitos, Pym (2012^a:10-12), Gouadec (2007b:74)

y Nord (2005:30) destacan que es esencial que el traductor sepa que está ejecutando un encargo y que, por tanto la traducción no tiene que satisfacer sus deseos o gustos, sino los del cliente. Respecto al segundo elemento, lo que se quiere reflejar es que los conocimientos especializados que posee el traductor sobre las materias con las que trabaja caducan también muy rápidamente, por lo que debe actualizarlos de modo constante, y para ello es esencial que sepa buscar, filtrar y procesar la información adecuadamente (Dam y Zethsen, 2009:4-16); Arevalillo (2007:9-11) . En la universidad los traductores aprenden a traducir, pero no a organizar su actividad, subrayan a autores como y Ladmira (2010:4-14). Por el contrario, la norma proporciona una serie de pautas que no enseñan al traductor a traducir mejor, sino a gestionar mejor su trabajo y, por tanto, a ofrecer un servicio más profesional. Asimismo, es fácil entender que la norma constituye en este sentido una guía empresarial más que una guía de traducción, y precisamente es de conceptos empresariales y organizativos de lo que más carecen los traductores, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones.

Respecto a la adquisición de las competencias que se describen en la norma EN 15038, los planes de estudios que se ofrecen actualmente en las facultades de traducción están todavía fuertemente orientados a la adquisición de competencias de traducción lingüística (Gouadec, 2007^a:75-79). De todos modos, este tipo de competencias es sin duda la base de la actividad traductora; el resto de las mismas es igualmente necesario y cada vez lo será más, puesto que el mundo sigue globalizándose y tecnificándose rápidamente. Las oportunidades profesionales que actualmente tiene un traductor son mucho más amplias que las que tenía por ejemplo hace veinte años. En la misma línea, Torres (2007:171-200) destaca que, de las 50 asignaturas de traducción (básicas, obligatorias y optativas) aproximadamente el 80% se centra en competencias de traducción lingüísticas y textuales, el 10% en competencias técnicas, el 8% en competencias culturales y el 2% en competencias de investigación. A partir de estas cifras, se puede deducir una vez más que en los estudios de traducción existe un vacío en cuanto a los conocimientos de la gestión de proyectos. Asimismo, la norma europea UNE-EN-15038 prevé también que las empresas de traducción presten algún servicio de valor añadido, definido como “servicio prestado” (AENOR, 2006:6). Tales exigencias requieren, evidentemente, imaginación y creatividad por parte del traductor, aunque plantean igualmente un problema psicológico más fundamental: los cambios tecnológicos y sociales son, en la mayoría de los casos, imprevisibles, y se desconoce cuál será el contexto dentro de diez años. Para poder adaptarse a unas transformaciones tan rápidas e imprevisibles, se observa que es necesario que las organizaciones se doten de flexibilidad y de una aptitud creciente para responder a todo tipo de nuevos problemas, lo cual es competencia de la formación.

2.9. Conclusión

Como se observa, la actividad traductora es compleja; intentar trazar todos los conceptos de los Estudios de Traducción es un ejercicio difícil y complicado. Según los autores que se han podido consultar, resulta que la traducción es un proyecto en sí, y se insiste sobre las teorías contemporáneas porque parece que son capaces de aportar pistas de reflexión a la problemática tratada, así como de encontrar respuestas a las hipótesis que se plantean. Este recorrido ha permitido comprender que en los Estudios de Traducción, para alcanzar los diferentes objetivos pedagógicos se considera necesario recurrir a gran variedad de estrategias y herramientas, razón por la cual el carácter interdisciplinar ocupa un lugar importante. Conviene subrayar que tanto el profesor como el estudiante deberán pasar de una concepción puramente cuantitativa a otra cualitativa de nivel alto. Lo importante en la Tesis presente no es preguntarse qué teoría, técnica o método es bueno o malo en los Estudios de Traducción, sino más bien cuál puede dar mejores resultados para el éxito de un proyecto de traducción. Por consiguiente, los trabajos de investigación sobre los Estudios de Traducción se han acrecentado considerablemente en el transcurso de los diez últimos años, y han contribuido a sentar las bases teóricas sobre las que reposa el ejercicio de la profesión, orientándola y profundizando en el ámbito pedagógico, aunque se está aún lejos de gozar de un punto de vista igualitario sobre la cuestión. Sin embargo, Bueno García (2005:268-270) constata que “a pesar de que estamos lejos de formular una teoría única de la traducción, nunca hemos estado tan cerca de presentar sus implicaciones”.

Desde el momento en que nada queda excluido como opción posible, no se puede formar a los futuros traductores hoy en día olvidando los conceptos de gestión, ya que la traducción es una actividad humana y cada actividad humana conlleva complejidad. Gouadec (2007b:74) llama a reflexionar sobre el hecho de que la teoría de la traducción tiene un sentido muy amplio y globalizante. Por otra parte, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones recientes, se revela que existen soluciones en los Estudios de Traducción para integrar los conceptos de la gestión de proyectos apropiados y evitar que el traductor no sepa planificar, organizar, ejecutar, seguir y controlar su actividad, una vez finalizado su ciclo formativo de grado en la universidad. La primera de estas soluciones consiste en integrar los procesos de gestión de proyectos en la formación del traductor. Gambier y Doorslaer (2012:221-228) ven que los Estudios de Traducción han de hacer un esfuerzo por sistematizar un ámbito formado por múltiples conocimientos. Por lo tanto, se refieren al papel de un traductor en la empresa, en el que están implicados un gran elenco de competencias, tanto técnicas como creativas. Como de todos es sabido, los grandes productos

comienzan con grandes diseños, y éstos se inician con buenos recursos humanos, lo cual significa que las actividades en la industria de la traducción son ahora más necesarias y amplias que nunca.

Como se puede observar, no faltan soluciones para concebir una teoría unánime, pero parece faltar la voluntad de todos los agentes (docentes, investigadores, profesionales) involucrados en los Estudios de Traducción. No hay que olvidar que uno de los retos más importantes con los que se enfrenta la sociedad actual y futura es el de la construcción del aprendizaje por competencias. Entre los desafíos más importantes de dicho proceso se encuentran los nuevos retos que plantea el proceso de Bolonia en relación con el aprendizaje y la adquisición de competencias y habilidades.

III. LA COMPETENCIA TRADUCTORA

3.1. Introducción

Últimamente se ha escrito mucho sobre la competencia, en los últimos veinte años, al hablar del perfil del traductor ideal y de la educación; el concepto de competencia ha sido una referencia y cada vez cobra mayor importancia en todos los ámbitos de la economía nacional e internacional a todos los niveles de la enseñanza-aprendizaje. A nivel de las publicaciones, éstas han proliferado de tal modo que es muy difícil abarcar todo lo que aparece escrito sobre la competencia en general. Asimismo, la gran cantidad de congresos internacionales ha hecho posible la eclosión de la actividad traductora en el mundo, según Arumí Ribas (2010:42-62); que el concepto de “competencia” no proviene de un único paradigma, sino que se ha ido formando con aportes provenientes de diferentes ámbitos teóricos: la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología, la economía, pasando por la formación laboral o la teoría de la comunicación, entre otros; y que la idea de competencia en el mundo empresarial está íntimamente ligada a la eficiencia y la rentabilidad productiva. Es decir, se trata de definir y adquirir destrezas y conocimientos que hagan a las empresas competitivas; ello manifiesta un interés por la persona y por el bien colectivo, ya que se pasa a una interpretación donde prima el interés individual y la competitividad; a partir de la misma, se inició todo un proceso de cambios que no ha concluido aún. Europa se convierte así en el escenario fundamental de las transformaciones y perspectivas, donde el propósito central es crear un espacio europeo de educación superior. El término “competencia traductora” lo utilizan diferentes autores, algunos de los cuales se examinarán a continuación, para describir el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales, todos los cuales intervienen en la traducción como actividad experta, es decir, que en su conjunto distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto.

A partir de un examen de la bibliografía de la competencia traductora se analizará a través de los autores las grandes categorías de la competencia traductora. Paso a paso, se insistirá en los factores más destacados, así como sobre el cariz particular de la competencia, para posteriormente tratar de identificar los elementos de las soluciones, abordando los diferentes modelos de traducción, sus principios y su evaluación. Es necesario comprender de la mejor manera posible los conceptos de la competencia traductora, ya que se propone que: Sólo la teoría pragmática puede aportar suficientes respuestas a la teoría de la traducción. Gracias a la pragmática de los Estudios de Traducción se puede analizar el proceso de dicha traducción de manera eficiente (Hi4).

España, como país integrante de la Europa del conocimiento, también se sumó al proceso de

Bolonia, reformulando su sistema educativo con la Ley orgánica 4/2007 (del 12 de Abril) que abre paso a profundas transformaciones en las universidades españolas. Teniendo igualmente en cuenta la convención y la declaración de Bergen (mayo 2005) que fija la adaptación de los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y de competencias para cada ciclo, así como la convención y la declaración de Londres (mayo 2007) sobre la transición hasta una educación superior centrada en el estudiante y no en el docente, se ha hecho posible la transformación en la universidad. Tobón (2008:4) menciona que tradicionalmente, los estudios profesionales de este ámbito del conocimiento se basaban en los contenidos y en la titulación, lo cual no responde de forma efectiva a la demanda, pues las universidades han sido lentas en adoptar estas realidades emergentes, que tienen que ver con la definición clara y explícita de los resultados del aprendizaje representados en desempeños medibles y acreditables que combinen la multiplicidad de opciones de enseñanza. En este sentido, Estados Unidos, Canadá, Finlandia, Australia y Alemania, por ejemplo, son países que han hecho avances notables respecto al modelo basado en competencias (2008:4).

Por consiguiente, la transformación o innovación tiene como objetivos: fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de toda la vida, incrementar la empleabilidad en cada uno de los ciclos, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida, establecer lazos estrechos y cooperar con las empresas y organizaciones en el proceso de innovación de los estudios basados en los resultados del aprendizaje. Así pues, para enriquecer la presente reflexión se pasa a ver qué destacan los académicos y los profesionales del término “competencia”, ya que dicho término tiene muchas significaciones dependiendo del contexto geográfico en que se usa. En suma, el término “competencia traductora” es el utilizado por diferentes autores, algunos de los cuales se examinarán a continuación. Este repaso no pretende ser exhaustivo; aunque sí se ha hecho un esfuerzo por recoger ejemplos de diferentes enfoques, tradicionales, es interesante comprender que pocos son los trabajos que definen la competencia traductora como tema central.

3.2. La definición de la competencia traductora

Hablar de competencias en la actualidad ha dejado de ser una moda pasajera para convertirse en un tema central de esta disciplina, sobre todo si de aspectos curriculares se trata. Hoy en día se discute sobre las competencias en coloquios, simposios, congresos y encuentros, tanto en España como en la mayor parte del mundo. Según señalan varios autores contemporáneos, por ejemplo Tobón (2008:4) las competencias como concepto, enfoque y paradigma educativo emergen en los años 80, y se inician como un debate que surge en los países industrializados; el debate se centra en

la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, sobre todo para educar y capacitar a la mano de obra requerida por el mercado. En la actualidad, esto dibuja una nueva relación entre sistemas educativos y productivos que obviamente han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral y en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI.

Según el diccionario de la Real Académica Español (REA), la etimología del término competencia procede del latín “*Comptere*” “Pertener”. “Estar investido de autoridad para ciertos asuntos”; por su parte el adjetivo “competente”, se aplica, especialmente a quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana”. Sin embargo, hay que señalar que el término “competencia”, así entendido, surge en un mundo laboral sustituyendo al de “cualificación”; la razón del cambio viene explicada por la necesidad de sustituir una formación, frecuentemente descontextualizada y alejada de las situaciones reales de aprendizaje, a la que se designa como “cualificación”, por otra más flexible y menos instrumentalista que permita a las personas gestionar su potencial ante la realidad que se les presenta, poniendo en práctica su capacidad para responder a situaciones complejas de forma eficiente y efectiva; a ésta se le denomina “competencia”. A continuación, y siguiendo una exhaustiva bibliografía, se exponen las definiciones y puntos de vista de varios autores con respecto al término competencia de manera general. Cuando se trata el asunto de las características subyacentes, se sitúa a las competencias al mismo nivel que los conocimientos, la inteligencia, aptitudes, rasgos de personalidad y el resto de variables tradicionalmente usadas en recursos humanos. Todas estas definiciones ponen de manifiesto que no es suficiente que los alumnos posean conocimientos y habilidades que les ayuden a afrontar los problemas profesionales con los que se enfrentan cada día, sino que también es necesario que tengan una motivación profesional y otras muchas cualidades ligadas al específico puesto de trabajo.

Tabla 3.1.1.
La definición del término competencia

Año	Autor y organización	Características de la definición
2011	Hurtado Albir y PACTE	Un saber-hacer complejo (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, entre otros) que garantice la eficiencia de un ejercicio profesional
2006	NCES (National Center For Education Statistic)	La mezcla de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea específica

2006	Yániz y Villardón	Conjunto de conocimientos, habilidades y atributos necesarios para ejercer una profesión dada, así como la capacidad de movilizar y aplicar esos recursos en un contexto preciso para producir resultados precisos
2005	IBSTPI (International Board of Standard for Training and Performance Instruction, EEUU)	Un conocimiento, habilidad o actitud que habilita a una persona para desempeñar efectivamente las actividades asociadas a una función de acuerdo con los estándares esperados en el empleo
2005	Kelly Dorothy	La macro-competencia, que incluye las diferentes capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes

Ahora bien, como puede observarse en la tabla 3.1.1, las definiciones ponen en evidencia tres conceptos clave que atraen toda la atención: el primero es del conocimiento, el segundo, en esencia, son las habilidades y los hábitos, y el tercero es la capacidad de movilizar y aplicar los conocimientos. Estas definiciones demuestran una vez más que el desarrollo de un currículo que integre las competencias es ya un hecho; las exigencias de la nueva normativa legal y las demandas a nivel nacional e internacional van en esa dirección. La bibliografía de los Estudios de Traducción enseña que la competencia traductora es un concepto relativamente nuevo que todavía se encuentra en una etapa de definición, y de hecho son muchos los autores que nombran la competencia traductora en un momento u otro sin definirla explícitamente. Se observa también otro fenómeno que denota la fase incipiente de los conocimientos con los que contar sobre la competencia traductora: se trata de la gran cantidad de nombres que ésta recibe. Se han encontrado diversos autores que hablan de “*translation performance*”, “*transfer competence*”, “*translational competence*”, “*translator competence*”, “*translation ability*” o “*translation skills*”. En juicio propio, todos los nombres llevan a confusión y dificultan el proceso de adquisición de la competencia traductora. El hecho de que no existan estudios sobre el proceso de adquisición tiene consecuencias negativas en la didáctica de la traducción y también en su evaluación, ya que los docentes carecen de sistemas probados o aceptados.

Por otra parte, la bibliografía de los Estudios de Traducción muestra que, desde el aspecto científico, la creación de instrumentos de medida de la competencia traductora es “Novedosa” (PACTE, 2011:330-339), ya que en la actualidad no existen técnicas o métodos específicos para valorar la adopción de la competencia traductora, por lo cual no puede llevarse a cabo una investigación experimental que mida la actuación de los estudiantes antes y después de haber recibido un número determinado de horas de clase de traducción. Además, se comprueba que dentro

del campo de los estudios de traducción, el modo en que los alumnos adquieren esa competencia traductora ha sido poco estudiado, y en consecuencia, no dispone de métodos concretos de enseñanza-aprendizaje de traducción desarrollados a partir del conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la falta de formación específica y sistemática en los docentes de traducción hace que los métodos de enseñanza-aprendizaje de los Estudios de Traducción sean habitualmente “intuitivos” y basados en la experiencia personal del docente. Respecto a la investigación de los estudios de traducción, ésta adolece de una falta de rigor científico, pues la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo hasta los últimos años carece de algunos de los elementos clave que definen un estudio científico (Gouadec, 2007^a:78); ello se observa, por ejemplo, en la subjetividad en el análisis de resultados. En la misma línea, para el grupo PACTE (2011:330-339) la competencia traductora es el sistema subyacente de habilidades, aptitudes y conocimientos necesarios y propone un modelo en la definición de la competencia traductora que se describe a continuación:

- ✓ la competencia traductora es cualitativamente distinta de la competencia bilingüe;
- ✓ la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos factibles para traducir;
- ✓ la competencia traductora es un conocimiento experto, comprende un conocimiento declarativo y procedimental;
- ✓ la competencia traductora está formada por un sistema de subcompetencias interrelacionadas, jerarquizadas y sujetas a variaciones;
- ✓ las subcompetencias de la competencia traductora son: lingüística, profesional, psico-fisiológica, transferencia y estratégica.

Así pues, se trata de un proceso de enorme relevancia, por lo que la competencia traductora debe ser analizada en su totalidad. Una vez más, se constata que los términos competencias y subcompetencias de la competencia traductora dificultan más la comprensión del concepto de la competencia traductora. En la opinión propia, el término “competencia” es suficiente para entender su significado. Por consiguiente, los autores como Hurtado (2008:17-64) consideran que la competencia traductora es un concepto implícito en el acto de traducir del sujeto, del mismo modo que la competencia lingüística se manifiesta en el acto del hablar. Asimismo, cabe preguntarse si las competencias son un enfoque o un modelo. Según Tobón (2010:15), se ha producido un gran debate en torno a si las competencias son un enfoque o un modelo, y las competencias como un enfoque se focalizan en una serie de aspectos de la educación que no pretenden incluir a todo el sistema educativo, mientras que las competencias como modelo implican a todos los elementos presentes en la formación de las personas. Si bien hoy día, los desarrollos de la investigación y publicaciones en

diversos países muestran que las competencias se están convirtiendo en un modelo y han dejado de ser un enfoque. La figura 3.1.1, ilustra algunos elementos clave del aprendizaje, según Fayolle et al (2009:18).

Figura 3.1.1. Los elementos claves del aprendizaje para lograr una acción



Fuente: Fayolle y Verzat, (2009:18)

Hurtado (2008:13) siguiendo los pasos de Yániz y Villardón (2006:18) subraya que es el perfil profesional que define la identidad profesional de una formación y garantiza la adecuación a la realidad profesional. En la misma línea de ideas, contamos igualmente con la intervención de Schmal y Ruiz-Tagle (2007:147-158) quienes aseguran que la competencia es medible en términos de cantidad, calidad, tiempo, coste o una combinación de ellos. Es interesante lo que destacan los autores (2007:147-158) pero olvidan decir cómo dicha competencia es medible, ya que se limitan a describir los elementos que, en opinión propia, no aportan nada nuevo a la concepción de dicha medición. Para Hurtado (2008:17-64) estas definiciones de la competencia traductora ponen de relieve tres aspectos esenciales: saber-actuar, integración y contexto. Dice Kearns (2008:184-187) que definir la competencia como un “saber-actuar” implica, en primer lugar, no un simple “saber-hacer”, ya que no se reduce a conocimientos operativos, lo cual implica que todo “saber-hacer” sólo se puede adquirir mediante la práctica. Y, en último término “saber-hacer” equivale no sólo a tratar de aplicar los conocimientos, sino también a aplicarlos de manera eficiente. Una competencia es, además, una integración de diferentes tipos de capacidades, de habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotrices o sociales) y de conocimientos declarativos (saber qué cosa). Los autores (2008:17-64), (2008:184-187), animan a reflexionar sobre el hecho de que la competencia integra un saber (un conjunto de conocimientos específicos de una disciplina), un saber-hacer (habilidades para

resolver problemas prácticos) así como un saber-ser (habilidades de tipo afectivo y social). O dicho de otro modo, una competencia es simultáneamente un conocimiento, un poder y un querer. Para Yániz y Villardón (2006:20-21) el proceso de aprendizaje de los Estudios de Traducción se caracteriza como sigue:

- ✓ es dinámico, cíclico y en espiral, no lineal;
- ✓ requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje);
- ✓ comporta una restructuración y un desarrollo integrado de conocimientos declarativos, operacionales y condicionales.

Se puede observar, pues, que el concepto de competencia integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversas naturalezas (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. Desde el punto de vista de Yániz y Villardón (2006:20-21) la competencia se entiende en términos de capacidades para realizar los trabajos que se llevan a cabo en ella. Las características que tienen algunas personas hacen que su comportamiento sea especialmente satisfactorio en la empresa o la organización a la que pertenecen. Dichas competencias se relacionan con el comportamiento y se manifiestan a través de su conducta, se refieren a un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, hábitos y motivaciones”. En tal óptica, para Yániz y Villardón (2006:18) la competencia es la capacidad de movilizar los recursos pertinentes para efectuar un conjunto de tareas complejas o para resolver un conjunto de situaciones complejas. Por lo tanto, se observan algunos elementos comunes entre las definiciones de los autores:

- ✓ una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro;
- ✓ es observable a través del comportamiento;
- ✓ es compleja;
- ✓ posee un saber (conceptual) saber -hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal); y
- ✓ algunas distinciones importantes: a) que se refiere a tareas; b) que se refiere a atributos personales y c) que se refiere a atributos del contexto.

Respecto a la definición de Accenture (2007:18) la competencia es: “Todo aquello que ayuda a hacer mejor el trabajo, independientemente de cuál sea la disciplina técnica o el sector en el que uno se desenvuelva. Las habilidades necesarias para poder tener éxito en el trabajo”. Y lo completa aludiendo a “Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad, capacidad de generar nuevas ideas, creatividad e innovación, potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros, iniciativa y espíritu

emprendedor, preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien, capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista, motivación, entusiasmo, ganas de aprender”.

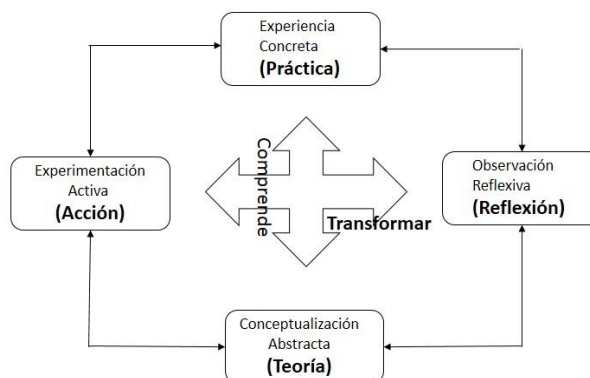
Por otra parte, la OCDE (1996-2006) a través del proyecto DeSeCo, realizó también un estudio en doce países para determinar con exactitud las competencias clave y así establecer un marco para su evaluación, definiendo el término competencia como: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. Esta supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente, para lograr una acción eficaz (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008:22). Por consiguiente, la formación basada en la competencia laboral adquiere gran parte de su importancia en una vigorosa corriente del pensamiento social contemporáneo. La globalización del mercado de trabajo y de la economía ha provocado en los sistemas educativos el deseo de superación, para lograr con ello formar profesionales cada vez más competitivos en el mercado tanto doméstico como internacional. La deslocalización de los procesos productivos exige cada vez más competencias laborales nuevas e innovadoras para poder penetrar en el mercado mundial de manera competitiva. En la actualidad, las exigencias de contar con traductores especializados y calificados dejan paso a la necesidad y a la demanda de contar con traductores polivalentes, que sean capaces de asumir diferentes procesos y de tomar decisiones adecuadas al puesto ocupado. Para la bibliografía sobre la competencia, las exigencias de dicha competencia a nivel internacional implican que los empleados asuman por sí mismos tareas de gestión, así como los principios de organización del trabajo, que no les atañían en el pasado, de manera que contribuyan así con eficiencia a la consecución de la misión de la empresa. Así pues, se comprueba por un lado que el concepto de competencia, tal y como se usa en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas y, por otro, que la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento.

3.2.1. La construcción de una competencia

Como destaca Durand (2010:3) una competencia no se adquiere de igual manera que el conocimiento, y no es un incremento de la adquirida al mismo nivel. No es suficiente con entrenarse para tener competencia en la realización de una actividad traductora, sean cuales sean las situaciones, el material, los protocolos en vigor, la ubicación, etc. Para la autora (2010:3) una competencia presenta una construcción compleja, e induce a conocer el significado de la actividad realizada, el conocimiento de las reglas del arte para realizarla, así como las de los límites éticos en cuanto a las modalidades de realización y a su finalidad. Según Durand (2010:3), construir una competencia

necesita cierta progresión, al ser un recorrido en etapas: partir de una situación simple hasta llegar a la complejidad de los conocimientos, y de los “saber-hacer” y “saber ser”, necesarios en una situación, incluyendo una actitud reflexiva de quien realiza la actividad, tomando consciencia racionalmente, continua y progresivamente, y no porque la actividad traductora sea compleja hay que complicar la comprensión y el acercamiento a ella o su evaluación.

Figura 3.1.2. La estrategia de aprendizaje



Fuente: Adaptado de Fayolle y otros (2009:18) Estrategias de aprendizaje

Bajo tal punto de vista, no se ignora que la progresión de su construcción puede no hacerse de forma rectilínea y presentar vacíos, retrocesos, o vueltas a atrás con el fin de asegurarse la solidez de una etapa antes de lanzarse a la siguiente. La bibliografía sobre la competencia enseña que la construcción de conocimientos es, en consecuencia, una ampliación del campo conceptual. El sentido de un concepto científico es construido por el individuo cuando pone en relación los sistemas mentales elaborados a partir de las experiencias pasadas y de la nueva información que se le presenta. Dicha conceptualización va a cristalizar los diferentes datos adquiridos por aquí y por allí, mediante la creación de relaciones para dotarlos de sentido. En tal óptica, la adquisición de conocimientos factuales no se planteará como el objetivo de la enseñanza, sino como un medio de construir conceptos. García, S.P. (2007:29-50) distingue cinco variables de formación a las cuales se asocian las modalidades pedagógicas y los perfiles de los formadores. La tabla que sigue a continuación ilustra algunas variables en la construcción de una competencia en general.

Tabla 3.1.2.
Las variables en la construcción de una competencia

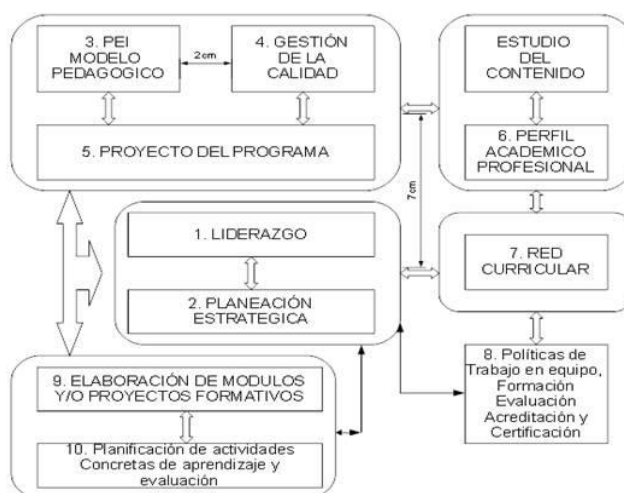
Item	Variables de construcción	Definición
A	Lógica de la integración	Supone un aprendizaje antes del ejercicio de la práctica profesional y la puesta en marcha de los conocimientos.
B	Lógica en acción	Se trata de un aprendizaje de tipo aplicativo en situaciones profesionales y procede por ensayos y errores en un contexto dado. Los métodos pedagógicos adaptados en los trabajos prácticos, por ejemplo, las simulaciones de un caso real.
C	Lógica en acción generativa	Es un aprendizaje de tipo adaptativo, por descontextualización y recontextualización.
D	Lógica de la reflexión sobre la acción	Supone un aprendizaje tras el ejercicio profesional y procede por formalización, explicitación y análisis de las prácticas. Los métodos pedagógicos adaptados son los informes de análisis de las prácticas, los intercambios de experiencias, la reflexión sobre los casos.
E	Lógica de reflexión antes de la acción	Consiste un aprendizaje antes del ejercicio profesional y procede por reflexión anticipadora del cambio sobre la acción; los métodos pedagógicos adaptados son los ejercicios que anticipan diferentes parámetros de las actividades ligadas a la función.

Fuente: García, S.P. (2007:29-50)

En el mismo orden de ideas, García, S.P. (2007:29-50) distingue tres niveles de competencias: el primero se refiere al dominio de las técnicas y los métodos (nivel técnico), el segundo corresponde a la capacidad del sujeto para producir nuevas soluciones basadas en situaciones reales (nivel de ingeniería) y, finalmente, el tercero identifica la capacidad meta-cognitiva de un tema para reflexionar sobre su práctica en el diseño de acciones originales (nivel experto). En cada nivel de competencias según el autor (2007:29-50) se asocian modalidades de capacitación: en el “técnico”, las aplicaciones de formación, en el “ingeniero”, una generalización del aprendizaje de conocimientos adaptados a diversos contextos, y en el “experto”, el desarrollo de la práctica

reflexiva. Por otra parte, Tobón (2008:5-27) distingue algunas etapas o fases de un diseño curricular por competencias basadas en el pensamiento sistémico ilustrado en la figura 3.1.3.

Figura 3.1.3. Las fases del diseño curricular por competencias y del pensamiento



Fuente: Tobón (2008:5-27) “La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo”

Como se observa en figura 3.1.3, la formación se construye como un proceso continuo (a lo largo de la vida) y en una secuencia de enseñanza / aprendizaje, en que diez tipos de actividades de aprendizaje pueden contribuir al desarrollo de habilidades: (1) hacer frente a situaciones problemáticas (situaciones nuevas y hostiles); (2) usar los recursos (disponible para el alumno o puesto a su disposición); (3) actuar; (4) interactuar (para buscar, comparar, analizar, comprender, producir, etc.); (5) considerar; (6) (co) evaluar (acerca de los procesos utilizados y los productos producidos); (7) estructurar e (8) integrar (para establecer un nuevo aprendizaje a largo plazo y articular la formación previa); (9) construir el significado y (10) preparar la transferencia. Asimismo, se observa en la tabla 3.1.3, un modelo de las escalas de niveles de competencia:

Tabla 3.1.3.
La estructura de las escalas de niveles de competencias

Nivel	Competencia	Juicio global a final de ciclo
5	Destacada	La competencia del alumno supera las exigencias
4	Seguro	La competencia del alumno satisface claramente las exigencias

3	Aceptable	La competencia del alumno satisface mínimamente las exigencias
2	Poco desarrollado	La competencia del alumno está por debajo de las exigencias
1	Muy poco desarrollado	La competencia del estudiante está francamente por debajo de las exigencias.

Es interesante destacar que en la formación por competencias, Tobón (2008:5-27) distingue dos tipos:

- ✓ las generales, que, como el nombre indica, son generales y se aplican a todas las disciplinas.

Existen tres tipos de competencias generales:

- el primer tipo son las competencias instrumentales que son fundamentales y esenciales para ejercer un trabajo. Por ejemplo, en el siglo XXI, las habilidades básicas informáticas.
- El segundo tipo es el de las competencias interpersonales donde hay que gestionar las habilidades de tipo social y afectivo, es decir, la interacción con los demás en el entorno laboral, la comunicación, etc.
- El tercer tipo es el de las competencias sistemáticas que se utilizan en el transcurso del ejercicio de la profesión y permiten que el individuo comprenda cómo las partes de un todo están relacionadas entre sí (Hurtado, 2008:24).

Como se acaba de ver, las competencias específicas son propias de cada disciplina y por lo tanto, y, por ende, se relacionan con cada ámbito y definen tanto el perfil profesional como las prácticas profesionales, se habla por ejemplo, de la competencia estratégica que es una competencia específica del perfil del traductor (Gile, 2009:209). La naturaleza cada vez más cambiante de las sociedades y los mercados que ellas desarrollan, los servicios, la producción, la tecnología: en general las necesidades y deseos humanos, han reformulado los modelos de interpretación de la realidad organizacional, mecanicistas y cerrados en la aplicación rigurosa de una lógica lineal causa-efecto, exigiendo modelos comprensivos, utilitarios en su utilización, acordes a la misión de las nuevas organizaciones de la sociedad interconectada global. La actual sociedad global, con su masiva circulación instantánea de información, que distribuye mensajes, finanzas y poder por todo el planeta en pocos segundos, se refleja en tecnologías cada vez más inteligentes y dinámicas. La competencia como nueva forma de rendimiento productivo en la búsqueda de un desarrollo de las competencias de los traductores, se manifiesta particularmente en las empresas de traducción más

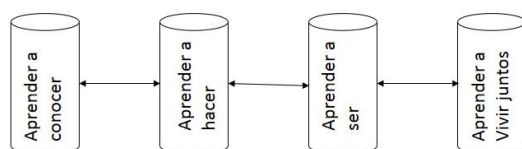
directamente confrontadas con una transformación de exigencia competitiva que pone en duda las organizaciones taylorianas¹⁰ y lleva a imaginar formas más reactivas.

Kermis (2008:46-48) expresa que la formación del traductor es todavía débil y carece de competencias clave; subraya también que es importante crear una competencia traductora común entre el traductor escrito y el traductor oral. Traductores e intérpretes trabajan en el ámbito de la comunicación inter-lingüística, y, en consecuencia, comparten las competencias básicas (Gile, 2009:209). Así pues, se estudian acto seguido los principios que guían la competencia traductora con el fin de enriquecer la reflexión.

3.3. Los pilares o principios que guían la formación por competencias

En una sociedad en constante cambio, las demandas que tiene un traductor varían de una situación a otra y de un momento a otro. Por lo tanto, además de poseer destrezas específicas básicas para poder llevar a cabo una tarea concreta, son necesarias competencias más flexibles, genéricas y transferibles para proveer al traductor de una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que sean apropiadas a determinadas situaciones. La gran diferencia de este enfoque, con respecto al tradicional, es que la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo basado en objetivos cognitivos, sino también de la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizaje en la posesión de competencias. Esto es, una educación orientada a la generación de competencias asume que el foco está puesto en los resultados del aprendizaje. Además, la bibliografía sostiene que el cambio de foco desde la evaluación de la inteligencia hacia la de la competencia, por un lado, ayuda a orientar el diseño curricular centrado en quien está aprendiendo; por otro lado se basa en el pensamiento sistémico y en la planificación estratégica. La figura que sigue recoge algunos de estos principios de formación por competencia.

Figura 3.1.4. Los pilares y/o principios de la formación por competencias



Fuente: Castellanos Torres et al (2012:15) Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior

No obstante, el diseño curricular basado en competencias enfrenta dificultades en el ámbito

¹⁰ Las organizaciones Taylorianas, se basan en el pensamiento de Frederick Taylor (ingeniero norteamericano) el sostenía un fuerte pensamiento que en las organizaciones se debía incrementar la rentabilidad a coste de un trabajo arduo y consecutivo de todos los trabajadores.

de la medición del aprendizaje y de la implementación del cambio por las modificaciones que conlleva, particularmente de los recursos docentes, metodológicos, de tiempo y de las redes con las empresas. A pesar de tales limitaciones, Molina (2007:4) subraya que existe consenso en reconocer que el enfoque por competencias surge a partir de los trabajos y planteamientos del psicólogo social McClelland, quien en 1973 cuestionó el uso de los tradicionales test de aptitudes académicas y de conocimiento como predictores del desempeño laboral y del éxito en la vida. Además el mismo autor afirma que existen razones para explicar el interés por implementar un enfoque orientado a las competencias en la formación: facilita la inserción laboral y ajusta la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional, y genera mayor productividad temprana de los egresados. También añade Molina (2007:4) que la puesta en marcha de un currículo por competencias, implica una serie de desafíos en el diseño curricular y de la docencia en relación con su nuevo papel en la orientación en el aprendizaje antes que en la enseñanza, mayor relación entre la teoría y la práctica, en la gestión institucional (mejoramiento continuo, formación a lo largo de la vida, entre otros), si bien, las fuentes de aprendizaje ya no son monopolizados por el docente, sino que provienen de múltiples fuentes no tradicionales, tales como los buscadores en internet y la comunicación electrónica. De esta forma se ha abierto la posibilidad de que las tradicionales clases frontales centradas en el docente que enseña (de experto a novato), sean sustituidas o complementadas por relaciones cuyo eje sea el alumno que aprende sobre la base de discusiones críticas, en las cuales el “novato” también sea capaz de hacer aportes valiosos al “experto”. La literatura de los estudios de traducción enseña que toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Por lo tanto, la competencia traductora es compleja (Gouadec, 2007^a:30-36) que posee distintos grados de integración y se manifiesta en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida personal y social. La DGT (2009:23) destaca 6 competencias.

El grupo PACTE (2011:12) por su parte, menciona 6 componentes de la competencia traductora: la comunicativa en dos lenguas, la extralingüística, la transferencia, la psico-fisiológica, la instrumental, y la estratégica. Según Gouadec (2007^a:30-36) las competencias se forman cuando el proceso de operacionalización está en su inicio (o en su alcance) es decir, cuando se define la realización de la planificación didáctica. Además, distingue cuatro (4) elementos que según él, son fundamentales: la enunciación de la competencia; los componentes de la competencia; el contenido disciplinar asociado; los indicadores de la competencia. Y añade que estos elementos son observables y sirven de base a la evaluación. Para Kuznik (2008:4) es muy difícil evaluar un concepto que, sin embargo, ni se ha pactado ni se ha definido correctamente. Por otra parte, Celce

(2007:42) subraya que la competencia es accionable, y que la integración de competencias con el enfoque por proyectos o tareas en la elaboración de la unidad didáctica permite integrar las competencias específicas y generales. Por consiguiente, en opinión propia, el grupo PACTE (2011:12) es marcadamente activo en este tema, y que su definición de las competencias de traducción puede ser considerada concluyente.

Por lo tanto, la competencia traductora debe desarrollarse simultáneamente en diversos grados y en resumen, se comparte la opinión de Kelly (2005b:119) cuando subraya que el realismo profesional debe ser cuidadosamente combinado con la progresión en el proceso de aprendizaje en el mundo real. En la tabla que sigue, se resaltan 8 principios fundamentales en la formación por competencias descrito por Curos (2009:2-9).

Tabla 3.1.4.
Los principios que guían la formación por competencias
Según Curos (2009:2-9)

Item	Principios	Características
A	Principios de comunicación	Los niveles de comunicación son factores fundamentales, ya que en el aula de formación varían notablemente: el emisor y el receptor son diferentes personas (interpersonal). Por tal circunstancia, es necesario conocer, controlar y optimizar al máximo los aspectos de influencia básicos (sonido, iluminación, temperatura, entre otros) así como los emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad, estructura, además de otros), sociológicos (equipo, pareja individual o variado básicamente), físicos (predominio de un sentido, entrada, horario) y por último, fisiológicos (capacidad intelectual, método de aprendizaje, etc.). Cuanto más se conoce las preferencias de un receptor más fácil resultará acomodar la comunicación.
B	Principio de actividad	El planteamiento es ofrecer un medio rico en estímulos que favorezcan la actividad de los alumnos, basada en los trabajos colectivos y en la investigación constante. Para que una enseñanza-aprendizaje sea activa, debe presentar 7 condiciones: aprender a partir de la propia experimentación, procurar desarrollar en el alumno el sentimiento del esfuerzo personal, poseer una planificación básica por parte del alumno y del docente, mantener una actitud de superación personal constante, evitar la memorización repetitiva y no significativa, insistir en la aplicación de los conocimientos aprendidos y por último, practicar el trabajo autónomo.
C	Principio de individualización	A pesar de que la adaptación de la enseñanza al alumno ha estado presente a lo largo de la historia de la pedagogía, la individualización parte de la consideración del individuo como ser único y la enseñanza debe adaptarse a él en concreto, no es un concepto generalizable.

D	Principios de socialización	de	La literatura referente a la educación enseña que la educación es un fenómeno social. Por lo tanto, la socialización debe entenderse como un proceso permanente en el que el ser humano interioriza una serie de esquemas de conducta que le permiten adaptarse hoy y mañana a la sociedad y la escuela representa la puerta de entrada y de salida de la misma. Dicho de otro modo, la escuela representa una pequeña sociedad.
E	Principio de globalización	de	En una visión global e integral a la hora de implementar un plan de curso efectivo que rechaza la fragmentación, es decir, la escuela para la vida y por la vida. Para que este principio se active, es indispensable que exista un interés, y este interés surge normalmente de una necesidad global.
F	Principio de creatividad	de	La creatividad engloba 2 aspectos diferentes: los nuevos productos con un elevado índice de novedad y del impacto social, y la creatividad, que se puede contemplar desde 4 vertientes: el producto, el medio, el proceso y la persona en concreto, en la cual converge la actividad. Por ejemplo, la innovación no es más que un campo de manifestación creativa.
G	Principio de intuición	de	La intuición equivale a la apreciación de un fenómeno basado en el efecto que éste produce en el resultado. Se trata de un principio de carácter global, es básico e indispensable su conocimiento y reflexión.
H	Principio de apertura	de	También de carácter global, la educación es la clave para la convivencia entre culturas, razas y religiones. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Los docentes deben así representar un claro ejemplo para los alumnos y para la sociedad.

3.4. Los elementos ideológicos e históricos que influyen en la competencia

El origen del enfoque de las competencias se vincula a tres procesos sociales significativos: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano (Hurtado y Alves, 2009:70). En efecto, en la nueva sociedad del conocimiento se observan cambios en el mercado y en el ámbito del empleo; dichos cambios exigen nuevas ocupaciones, por lo que se plantea superar el modelo educativo basado en la sociedad industrial, sustituyéndolo por otro que responda a la formación de nuevas capacidades y competencias de un ciudadano para adaptarse a los cambios de la cultura y el trabajo.

Tal y como demuestran varios estudios empíricos y publicaciones, el uso del concepto de competencias en la educación superior forma parte de una tendencia internacional amplia de la cual dan cuenta las distintas políticas educativas en los diferentes países Europeos. Por ejemplo, en los programas de formación en la traducción, se han definido competencias genéricas con diversas denominaciones: en las universidades australianas se denominan “*Key Competencies*”; en Nueva

Zelanda se utiliza el término “*Essential Skills*”; en Reino Unido se emplea el concepto de “*Core Skills*” y en Canadá el de “*Employability Skills*”, también en el ámbito español se habla de “competencias transversales”. Según varios autores contemporáneos, en la actualidad no existe un consenso de los investigadores de políticas sobre el concepto de competencia, y las diversas aproximaciones a su definición ponen de relieve las epistemologías y los marcos diferentes desde los cuales se construye este campo, dada su polisemia y su utilización a veces indiscriminada en el discurso educativo, lo cual genera numerosas definiciones y confusiones (Tobón, 2008:5-17).

3.4.1. La sociedad del conocimiento

Cabe preguntarse si tiene sentido construir sociedades del conocimiento, cuando la historia y la antropología nos enseñan que desde la más remota antigüedad todas las sociedades han sido probablemente sociedades del conocimiento, cada una a su manera. Hoy como ayer, el dominio del conocimiento puede ir acompañado de un cúmulo importante de desigualdades, exclusiones y luchas sociales (UNESCO, 2012:18-44). Durante mucho tiempo, el conocimiento fue acaparado por círculos de sabios o iniciados, y el principio rector de esas sociedades del conocimiento reservado era el secreto. Desde el siglo de las luces, los progresos de la exigencia democrática basada en un principio de apertura y en la lenta aparición de un ámbito público del conocimiento permitieron la difusión de las ideas de universalidad, libertad e igualdad. Esta evolución histórica iba unida a la propagación de conocimientos mediante la imprenta en primer lugar, y luego el libro; iba unida también a la difusión de una educación para todos en la escuela y universidad. Actualmente, la difusión de las nuevas tecnologías y la aparición de la red pública Internet parecen abrir nuevas perspectivas a la ampliación del espacio público del conocimiento. A este respecto, cabe preguntarse si poseemos ya los medios que permitan un acceso igual y universal al conocimiento (UNESCO, 2012:18-44). Asimismo, Karsten (2006:7-9) subraya que el término “sociedad del conocimiento” ocupa un lugar destacado en la discusión actual en las ciencias sociales así como en la política europea. Se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de dichas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas.

Sin embargo, ha tenido una aceptación desigual en las diferentes áreas lingüísticas, concurriendo también con otros términos como “sociedad de la información” y “sociedad red”. Tobón (2008:5-17) dice que la expresión “sociedad del aprendizaje” (*learning society*), se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo). En un

mundo cada vez más complejo en el que todo individuo puede verse obligado a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, es indispensable seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Por otra parte, el informe de la UNESCO (2009:17) sobre la educación mundial, destaca que las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir a una actualización permanente de las competencias personales y profesionales. En un momento en que las transformaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos y cobra una importancia creciente el “aprender haciendo” (*learning by doing*), la capacidad para innovar se presenta como la solución en el ámbito de la formación. Así pues, ¿se encamina la sociedad hacia una cultura de innovación? Nunca ha sido tan corto el intervalo entre el descubrimiento de una nueva idea y su integración en los planes de estudios universitarios. Los conocimientos, las técnicas y las instituciones corren cada vez más el riesgo de que se les tache de obsoletos. La generalización del aprendizaje en todos los niveles de la sociedad tendría que ser la contrapartida lógica de la inestabilidad permanente creada por la cultura de la innovación. Aprender es un valor clave de las sociedades del conocimiento.

Por definición, una sociedad del aprendizaje no puede ser una sociedad de la mera información. Por otra parte, el informe de la UNESCO (2010:9) indica que el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior se multiplicó por más de dos, pasando de 28 a 69 millones y que, según algunas previsiones, la población mundial de estudiantes universitarios podría alcanzar en 2025 la cifra de 150 millones. Esta progresión no es una característica exclusiva de los países ricos. Aunque se observa una gran disparidad entre países ricos y pobres en lo que respecta al número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior. También se observan cambios profundos en el ámbito político, en el sentido de que las decisiones políticas dependen cada vez más de una legitimación científica, lo que causa que los actores políticos dependan cada vez más de expertos y asesores. Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades y cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento.

Por consiguiente, es necesario actuar, a fin de que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del conocimiento (UNESCO, 2010:19). Por consiguiente, según el informe de la OAS (Organización de los Estados Americanos) del 2013, una sociedad del conocimiento se refiere al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu emprendedor y el dinamismo de su economía. Una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber. Además, el informe destaca que las sociedades del conocimiento no se reducen

a la sociedad de la información. El nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacerse perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede por sí sólo sentar las bases de la sociedad del conocimiento ya que la información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí (OAS, 2013). Abundando en lo mismo, la UNESCO (2010:29) destaca que un elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, lo cual atrae la atención propia en este estudio. Para Barrón (2006:104) el concepto actual de la sociedad del conocimiento no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social, como, por ejemplo, la expansión de la educación.

Uno puede percatarse de que en las “autopistas de la información” encontrar una información pertinente puede ser como beber en una boca de riego. El agua no nos faltará desde luego, pero el problema será cómo hacer para no ahogarse. Ese exceso de información sólo podrá engendrar conocimientos si saben estar a la altura tanto los instrumentos que permiten “tratar” la información como la transformación de la información en conocimiento mediante la reflexión. Tal tarea se encomienda cada vez más a las máquinas, como lo muestra el auge de los motores de búsqueda en Internet. En estas condiciones, cabe preguntarse cuántos seres humanos – dejando aparte los matemáticos– podrán hacer un cálculo mental dentro de algunos decenios. También hay que preguntarse si el auge de las nuevas tecnologías no ha acelerado nuestra dependencia tecnológica. Al ser las universidades en cierto modo “espejos” de sus respectivas sociedades, todo país tiene que beneficiarse no sólo de una enseñanza terciaria, sino también de los frutos de la investigación, independientemente de su marco cultural y de su nivel de desarrollo económico.

¿Es posible imaginar sociedades del conocimiento en las que no se conceda toda la prioridad necesaria a la ciencia y a la tecnología? Según la UNESCO (2010:18-44), no cabe duda de que el ámbito de la ciencia será en el futuro uno de los principales laboratorios en los que se edifiquen las sociedades del conocimiento. En el año 2000 se destinaba un 1,7% aproximadamente del PIB mundial a la I-D, en comparación con el 1,6% en 2007. En el conjunto de los países de la OCDE ese porcentaje alcanza un 2,2%, con cifras máximas en Israel (4,7%) y Suecia (4,0%). En 2007, Sudáfrica dedicaba el 0,7% de su PIB a la Investigación y Desarrollo, un porcentaje mucho más elevado que el de los restantes países del África Subsahariana (0,2%). Los países árabes y Asia asignaban ese mismo año 0,1% de su PIB a la Investigación y Desarrollo, mientras que los de América Latina y el Caribe invertían 0,6% de su PIB en la investigación. Hay que destacar un hecho

importante: mientras que la parte correspondiente a los países en desarrollo en el PIB mundial alcanza un 42% y la de los países industrializados un 58%, el desequilibrio es mucho mayor en lo que atañe al gasto mundial en investigación y desarrollo, ya que las inversiones del Sur sólo representan un 20% del gasto total, frente a la de los países nórdicos, cifrada en un 80%. El ejemplo puede ser el de los nuevos países, como China, Brasil, Indonesia, India, que han aplicado políticas voluntaristas en el campo científico y tecnológico, incluso a veces con esquemas contrarios a los modelos económicos dominantes, y han conseguido así crear sistemas de innovación sólidos que propician el desarrollo económico e industrial.

3.4.2. El movimiento de la calidad

El movimiento de la calidad tuvo como fecha de inicio en el año 1800, con la preocupación de competir de manera efectiva en un mercado cada vez más globalizado. Así pues, la calidad se define como la creación continua de valor para el cliente y se utiliza la ecuación del valor para explicarla ($\text{Valor} = \text{atributos del producto} + \text{imagen} + \text{relación/precio}$). Los estudios empíricos y publicaciones consideran cinco etapas principales para el desarrollo de la calidad:

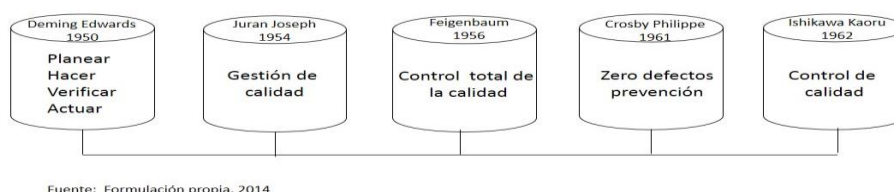
- ✓ primera etapa: desde la revolución industrial hasta 1930. Esta etapa se caracterizó por el control de la calidad mediante la inspección, y el interés principal era la detección de los productos defectuosos para separarlos de los aptos para la venta;
- ✓ segunda etapa: de 1930-1949, el control de la calidad. Los aportes de la tecnología hacia a la economía. El interés principal de esta época se puso en el control, para que garantizara no sólo conocer y seleccionar los desperfectos o fallos de productos, sino también la toma de acción correctiva sobre los procesos tecnológicos;
- ✓ tercera etapa: 1950-1979; corresponde al período posterior a la segunda guerra mundial y la calidad se inició con los mismos rasgos que en los dos (2) períodos anteriores: se realiza la inspección al control de todos los factores del proceso, abarcando desde la identificación inicial hasta la satisfacción de todas las expectativas del consumidor;
- ✓ cuarta etapa: década de los 80, la característica fundamental fue la dirección estratégica de la calidad y el concepto de calidad como estrategia competitiva, por lo que el logro de la misma en toda la estructura organizacional, no es producto de un programa o sistema de calidad, sino de la elaboración de una estrategia encaminada al perfeccionamiento continuo de ésta en toda la organización. El énfasis principal de esta etapa no sólo se pone en el mercado de manera general, sino también en el conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes;
- ✓ quinta etapa: 1990 hasta la fecha, la etapa de la reingeniería de procesos. La característica fundamental de esta etapa es que pierde sentido la antigua distinción entre producto y servicio. Lo que existe es el valor total para el cliente.

Cuando se dice que algo tiene calidad, se designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto. El contexto de hoy día es un medio hostil, cada vez más desafiante para el

traductor, que pone las miras en unas normas de calidad y prestación cada vez más elevadas debido a la desmasificación y el crecimiento de los mercados, así como al crecimiento económico más restringido y fluctuante a causa de la aceleración del ritmo de evolución tecnológica. Desde hace varios años, el concepto de calidad total recorre las costas japonesas (20 años) y Europa (10 años). Aquí en España, se habla de calidad y de gestión de dicha calidad. La calidad total es, ni más ni menos, un conjunto de principios y técnicas que se estructuran en una estrategia global a fin de satisfacer al cliente de forma óptima.

Dejemos a los adivinos, cuyo número crece por momentos, tratar del “tiempo a cuatro velocidades”, de la “rectica” (¿recuerda de los 5 ceros? cero papel, cero plazos, cero defectos, cero stock, y de los círculo “múltiples” (calidad estratégica). Por otra parte, los teóricos contemporáneos mencionan que la calidad es un concepto complejo, multidimensional, que presenta numerosos aspectos y se presta a múltiples enfoques, todo lo cual ha dado lugar a numerosas formas diferentes, pero ninguna de ellas es completa y sin embargo todas aportan características de la calidad importantes. Entre las definiciones de los muchos expertos que han tratado el tema, se destaca en esta figura:

Figura 3.1.5. Los movimientos de la calidad



Así mismo, la perspectiva del capital humano enfatiza tanto en el desarrollo de capacidades como en la capacitación centrada en las necesidades del mercado. Se busca, entonces, desde estos puntos de vista, responder a diversas demandas sociales. Esta tendencia, con los objetivos tan diversos y con orientaciones laborales y empresariales de diferente naturaleza, tiene en común el propósito de acercar el mundo del trabajo a los centros de estudios, así como el de abrir la discusión en relación con los aspectos sobre los que la universidad debe incidir al pensar en la preparación de los futuros profesionales. Conviene recordar que la incorporación de las competencias en el sistema universitario ha respondido tanto a factores sociales como profesionales por un lado, y formativos por otro. Según Yaniz y Villardón (2006:98): *“Es un modo de reclamar un enseñanza más práctica y útil para los estudiantes [...] utilizando procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional”*.

3.4.3. El capital humano

Según Villalobos y Pedroza (2009:273-306) el capital humano es considerado como un factor propiciador de desarrollo y crecimiento económico de un país. Para la formación de este capital humano entran en juego diversos elementos, de entre los cuales, los más importantes son la educación y la capacitación laboral, porque a través de ellos se descubren y desarrollan las capacidades, talentos, destrezas y habilidades de los individuos. Tal idea prevalece entre los teóricos que estudian la educación desde el enfoque económico y definen al capital humano como: Aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan a la capacidad individual para realizar el trabajo productivo. Los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo (2009:273-306).

Las habilidades y conocimientos adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida, se convierten en las herramientas que les permitirán participar de manera eficiente en el proceso productivo. Según subrayan Villalobos y Pedroza (2009:273-306), el capital humano posee ciertas características necesarias para entender los hechos siguientes:

- ✓ no puede venderse ni darse a otro y lo lleva consigo el sujeto a donde quiera que vaya;
- ✓ ningún otro puede aprovechar el capital humano de una persona;
- ✓ se mantiene, en tanto tenga vida quien lo posee;
- ✓ para adquirirlo, el individuo emplea principalmente parte de su tiempo en la juventud;
- ✓ no se devalúa con el tiempo.

Reflexionando acerca de estas características definidas por Villalobos y Pedroza (2009:273-306), se corrobora que el capital humano se mantiene en tanto tenga vida quien lo posee y en que para adquirirlo se emplea tiempo, preferentemente el de la juventud. Sin embargo, es necesario precisar que su no transferencia a otros es relativa, ya que el conocimiento y las habilidades se pueden transmitir a través del proceso enseñanza-aprendizaje, y, en este sentido, los otros aprovechan el capital humano de una persona; esto es, cuando los beneficios de la inversión en educación son externos, es decir, recaen en personas distintas del educando y pueden ser por vecindad, laborales o de la misma sociedad. Con respecto a la devaluación del capital humano, se considera, sin embargo, que sí se devalúa, sobre todo cuando no existe una correspondencia de las habilidades y conocimientos adquiridos con el desarrollo tecnológico, lo cual se traduce en ineficiencias en el proceso productivo de bienes y servicios. En tal perspectiva, como menciona la OCDE (2012:3) el capital humano tiene que ser renovado constantemente. La correlación entre capital humano y desarrollo económico es estrecha, la mayoría de los estudios señala que la pobreza

de las naciones se debe a que no ha existido una adecuada inversión en capital humano: éste ha de ser activado y reactivado, porque así lo exige la dinámica del funcionamiento de las habilidades.

El glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (2008:7) define “habilidad” como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, puntualizando además que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Por lo tanto, una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos implícitos), sino que también abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Una competencia es por lo tanto un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades, así como de actitudes, conocimientos, etc.

En el mismo orden de ideas, varias investigaciones apuntan que el papel de la educación en la formación del capital humano se concibe de dos maneras: como consumo y como inversión. Se trata del primero cuando produce satisfacciones o beneficios inmediatos; para ello se utilizan ciertos bienes y servicios con el fin de satisfacer necesidades humanas; y como inversión, implica el empleo del capital para obtener un beneficio en el futuro; dicha inversión se calcula de acuerdo al rendimiento. Para sustentar esta reflexión, se cita a Hurtado y Alves (2009:70) quienes afirman que la educación existe porque aporta una utilidad, un bienestar, ya que el alumno obtiene cualificaciones y conocimientos para un buen rendimiento en la sociedad. En este sentido, el alumno puede considerar la educación como una inversión. Por otra parte, la OCDE (2012:3) destaca que el capital humano constituye un bien inmaterial, con el cual puede adelantarse el progreso productivo, la innovación y el empleo”. Esta definición insiste en el carácter de transición de la escuela al ámbito laboral, incidiendo en que la formación representa una meta importante. También añaden Villalobos y Pedroza (2009:299) que la teoría del capital humano ha recibido múltiples críticas, sobre todo en el sentido de que no aporta elementos lo suficientemente sólidos como para saber en realidad cuál es su contribución al desarrollo de las economías de los países. Cabe ahora formularse la siguiente pregunta: ¿se camina hacia una obsolescencia de lo humano o hacia nuevos horizontes para la creatividad? Por una extraña paradoja, cuanto más se dominan los conocimientos más ignorantes se vuelven las personas (2009:299). Así pues, con la aparición de nuevos soportes del conocimiento, el auge sin límites del mundo de las máquinas parece anunciar una atrofia de las capacidades humanas y con la aceleración de la velocidad de tratamiento y transmisión de la información surge un desfase cada vez mayor entre la escala del tiempo tecnológico, sumamente rápido, y la del tiempo del pensamiento “cerebral”, que apenas parece haber evolucionado desde hace milenios. Ahora bien, cabe preguntarse si este desfase no entraña un riesgo de que el cerebro humano se vea superado por

las máquinas y los programas que ha creado. A nivel del pensamiento humano, la profusa información actual resulta cada vez más difícil de filtrar, tratar y dominar. Una competencia, en el sentido técnico del capital humano, es un conjunto de atributos que una persona posee y que le permiten desarrollar una acción efectiva en un determinado ámbito.

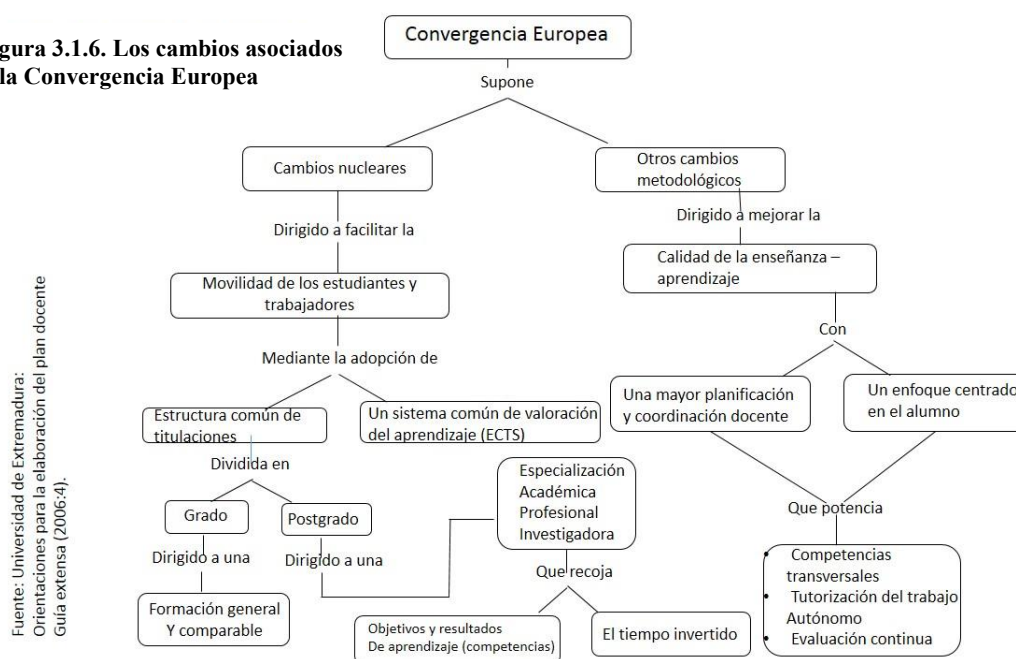
Adicionalmente, según Tobón (2006:93) en el enfoque de competencias en el capital humano se encuentran diversos elementos de cambio con los que se puede fortalecer la innovación en la universidad, y que ayudarían a una implementación reflexiva, gradual y responsable de la formación a partir de la revisión misma del concepto de formación como proceso a largo plazo; asimismo, ayudarían la promoción de un verdadero liderazgo pedagógico en la universidad. Por lo tanto, puede decirse que la teoría del capital humano es congruente con la globalización, debido a que considera la educación como una inversión que en el futuro obtendrá ganancias, lo cual favorece el crecimiento económico del país. De acuerdo con esto, el capital humano necesita ser renovado constantemente debido a las exigencias del mercado y a los constantes cambios tecnológicos. Se han reseñado algunos elementos que parecen importantes para profundizar en la reflexión propia respecto a los factores que influyen en la orientación de la competencia; ahora se cree necesario consultar lo qué subrayan los autores contemporáneos con relación a la competencia en el programa de convergencia al EEES.

3.5. Las competencias: en torno de la convergencia al EEES

El programa de convergencia al EEES promovió un cambio del modelo educativo universitario orientado al estudiante y en el que lo importante no es tanto enseñar como aprender. Por lo tanto, uno de los pilares es el diseño de las titulaciones, en general, y de todas y cada una de las asignaturas, en particular, a partir de la idea de competencia profesional, definida como “un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente” (Pym, 2012^a:19-33). Por consiguiente, Flores Acuña (2012:191-204) señala la existencia de un paralelismo entre la gran meta de la educación a lo largo de toda la vida propuesta y la formación basada en competencias como un concepto global y comprensivo integrado a la función de la universidad. En efecto, en la nueva sociedad del conocimiento se observan cambios en el mercado y en el empleo que exigen nuevas ocupaciones, por lo que se plantea superar el modelo educativo basado en la sociedad industrial (Tobón, 2008:5-17). En el mismo orden de ideas, Cabra, Díaz y Lozano (2007:91-101) revelan, respecto a la competencia, que la revisión y cualificación del enfoque docente basado en competencias proporciona la retroalimentación, y que hay que realizar una planificación coherente

e identificar la capacidad de innovación y adecuación de los procesos de aprendizaje de las competencias en los departamentos y áreas de estudio. Además, asegura que proporciona información a la universidad sobre el proceso docente para un mayor conocimiento de las prácticas académicas; y de sus problemáticas frente al desarrollo de las competencias a formar en el profesional, promoviendo así la cultura de autoevaluación y auto-regulación y favoreciendo también la transparencia en los currículos y, por tanto, la fácil homologación y certificación de competencias. En suma, implica a los estudiantes como gestores y evaluadores de tales competencias, lo cual ayuda a ofrecer un servicio educativo revisado y mejorado permanentemente, evaluando la formación de competencias profesionales relevantes y la mayor información sobre la propuesta formativa, a fin de juzgarla desde el desarrollo de competencias profesionales. Expone Gile (2009:8-10) que la competencia traductora se caracteriza por cuatro grandes aptitudes: (1) un buen conocimiento de las lenguas de trabajo (es decir, la capacidad para comprender el discurso con el que trabaja), y un buen dominio de los idiomas de trabajo activos (generalmente la lengua materna (NL), (2) un conocimiento suficiente del tema, (3) saber traducir, (4) el conocimiento procedimental (técnicas, estrategias, entre otros). Actualmente, con los recientes cambios al EEES, se plantean nuevos desafíos en educación y capacitación, que han de responder a las exigencias empresariales para incrementar la eficiencia, la efectividad, la productividad y la rentabilidad de las organizaciones. Por otra parte, la universidad de Extremadura en su guía (2006:4) en la elaboración de un plan docente cita algunos cambios asociados a la Convergencia Europea, y que se ilustran en la figura que sigue en continuación.

Figura 3.1.6. Los cambios asociados A la Convergencia Europea



Como se puede observar en la figura 3.1.6, Hurtado (2008:17) enseña que en el momento actual, toda planificación curricular ha de remitir a tres (3) tipos de métodos:

1. Adecuación de la enseñanza a un modelo homologable y reconocible a nivel internacional, capaz de responder además a las exigencias que se desprenden de la creciente movilidad de los estudiantes, de los docentes y de los profesionales.
2. Adecuación de la enseñanza a un modelo conforme a las demandas sociales y a las condiciones requeridas en el ámbito laboral.
3. Adecuación de la enseñanza a los nuevos modelos pedagógicos.

La exposición de Hurtado (2008:17) se aprecia verdaderamente mucho sentido común, ya que dentro de los Estudios de Traducción se observa que el modo en que los estudiantes adquieren la competencia traductora ha sido poco estudiado y los métodos usados suelen ser estar condicionados en la gran mayoría por la experiencia personal del docente. Asimismo, Álvarez, Pérez y Suárez (2008:161), fieles al compromiso con los objetivos de la Unión Europea, plantean la educación como un proceso a lo largo de toda la vida e incluyen las competencias entre los componentes del currículo para la caracterización de manera precisa de la enseñanza-aprendizaje que deben recibir los alumnos. Los autores (2008:161) quieren mostrar que el concepto de una unión entre las universidades y el sector privado debe estar íntimamente ligado, como en otros países desarrollados, por ejemplo: Estados Unidos, Canadá, Alemania, Suiza, Japón, Francia, donde los casos de estudios superiores hacen innovaciones que transfieren fácilmente al sector privado, a través de canales que han existido desde que se creó el sistema universitario. También se piensa que la capacidad innovadora forma parte intrínseca de la naturaleza humana ya que sin tener dicha capacidad para afrontar la realidad desde otras perspectivas, difícilmente se habría logrado el actual estado de desarrollo industrial.

3.5.1. Hacia un concepto integrador de la competencia del traductor

Bajo tal óptica, cabe preguntarse, ¿vamos hacia un concepto integrador de la competencia traductora? Para responder al presente interrogante, la bibliografía de los Estudios de Traducción manifiesta que el concepto integrador de la competencia es un proceso de unificación en una teoría coherente de conceptos y de teorías procedentes de diferentes ámbitos disciplinares o de diferentes teorías de un mismo ámbito disciplinar, basados todos ellos en un mismo paradigma epistemológico o en paradigmas epistemológicos compatibles, los cuales comparten la misma visión del mundo, de las concepciones disciplinares e interdisciplinares comunes. Si se considera la definición de

competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, una competencia incluye tanto medios como un fin. Los medios son el conocimiento, las habilidades y destrezas y el fin consiste en desempeñar efectivamente las actividades o tareas o cumplir con los estándares de una ocupación determinada.

Sin un fin, el término competencia pierde su verdadero significado destaca Hurtado (2008:17-22). El propósito específico de usar competencias en el diseño curricular para el desarrollo de las condiciones de empleabilidad es aumentar la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales basados en desempeños. El centro de la preocupación del diseño del currículo basado en competencias es asegurar que los aprendices serán capaces de demostrar sus capacidades aprendidas. Por tal razón, al currículo basado en competencias se le conoce a menudo como formación basada en desempeños. Ser capaz de demostrar (y por lo tanto, evaluar) esos resultados pasa a ser crucial en la formación. Por otra parte, el diseño curricular por competencias se basa en enfoques sistémicos y en la planificación estratégica; por otro lado, ya se ha aplicado en contextos variados, los cuales incluyen la formación profesional, educación tecnológica vocacional, programas de capacitación y de entrenamiento. Sin embargo, existen una serie de barreras para adoptar los modelos basados en competencias en el diseño curricular (Tobón, 2013:34-39).

Para traspasar tales barreras, es importante considerar los aspectos que definen las competencias. En un ambiente de aprendizaje convencional es el docente quien organiza, estructura y presenta los contenidos en clases formales (Tobón, 2013:34-39). En general, durante las clases formales, los estudiantes escuchan a los profesores y no se involucran directamente en torno a estructurar nuevos conocimientos para transferirlos a casos reales. Los que apoyan los ambientes convencionales señalan que los estudiantes aprenden más contenidos de esta forma que en ambientes activos, pues el profesor que domina la materia conoce mejor lo que los estudiantes tienen que aprender y cómo lo deben aprender. Según esta percepción, los titulados de un modo convencional tendrían más conocimientos teóricos que los titulados en un entorno de aprendizaje activo, tal y como muestran las investigaciones y publicaciones al respecto.

Sin embargo, las muestras y presuposiciones teóricas referidas al ambiente de aprendizaje activo muestran que el modo en que los estudiantes estructuran y organizan su conocimiento a través de la resolución de problemas y el estudio de casos, por ejemplo, da como resultado una mejor retención y comprensión de las disciplinas y, como cuentan con la experiencia de aplicar al conocimiento teórico para resolver problemas y casos, los estudiantes están mejor capacitados para aplicar esos conocimientos en la práctica. Además de los aspectos relacionados con el conocimiento,

los titulados en este modo de aprendizaje adquieren más competencias genéricas y reflexivas, tales como habilidades de discusión, búsqueda de información y trabajo independiente, debido a que no sólo estudian, sino que también trabajan y resuelven problemas. En ambos tipos de educación, los estudiantes obtienen experiencia concreta con el aprendizaje independiente, con el trabajo en grupo y con la aproximación sistemática a los problemas. En este tipo de aprendizaje, los estudiantes son capaces de observar y reflexionar con los demás y son capaces también de llevar la teoría a la práctica. La actividad docente fundamentada en los tipos de integración disciplinar permite que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos y demás elementos con los que tienen que trabajar profesores y estudiantes se organicen en torno a unidades más globales y a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

Figura 3.1.7. El diseño curricular por competencias



Fuente: Adaptado de Tobón (2008:15-18) “La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo”.

Acorde con la figura 3.1.7, el diseño curricular fundamentado en competencias tiene el siguiente procedimiento, ya sea para el **macro diseño** de una carrera, particularmente del plan de estudios, ya para el micro diseño de una actividad académica (clase, práctica, laboratorio, etc.): identificar el conjunto de competencias (centros de interés) en sus diferentes niveles (áreas, cursos y actividades, en sus diversos grados de amplitud y complejidad) que han de adquirir los futuros profesionales (perfil profesional) (Tobón, 2013:34-39). Algunas de dichas competencias son intangibles, pues son parte del valor añadido que generan otras actividades académicas. Por consiguiente, las competencias se pueden abordar desde distintas fuentes, perspectivas y epistemologías, tal y como indica la literatura al respecto. Los enfoques más recurrentes en esa literatura son: conductual, funcionalista, constructivista y complejo; dichos enfoques pueden estimarse desde las definiciones antes enunciadas. Vistas las definiciones anteriores, es posible observar algunos elementos comunes:

1. Una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. Por lo tanto es observable a través del comportamiento.
2. La competencia posee un saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser

(actitudinal); las personas movilizan los conocimientos y la manera como hacen las cosas.

3. La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a situaciones cambiantes. También, de las definiciones antes enunciadas, es posible identificar algunas distinciones importantes: a) lo que se refiere a tareas; b) lo que se refiere a atributos personales y c) lo que se refiere a atributos en contexto; d) concepción de tareas (el modelo centrado en tareas responde al supuesto de que la identificación de las tareas asociadas a un puesto de trabajo es la clave para determinar las condiciones y conocimientos que debe poseer el profesional que se ocupe de ejecutarlas). Es un modelo que encaja históricamente con las ideas de planificación racional del trabajo heredadas del postfordismo.

Desde esta perspectiva, la integración de las competencias actúa como telón de fondo sobre el cual no es posible actuar directamente, pues no son observables. El énfasis se pone en las tareas estructuradas en subdivisiones (para que den cuenta de su diversa complejidad). De esta forma, la intervención en lo micro genera mejoras en lo macro.

Por otra parte, el análisis funcional “describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos. La competencia es algo que una persona debe hacer, o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar”. La diferencia con el modelo conductista es que estos productos esperados son definidos entendiendo la organización como sistema abierto en dependencia con el contexto. En opinión de Kelly (2005b:73) antes de definir los contenidos de una asignatura de los Estudios de Traducción, es necesaria una definición efectiva de las competencias de traducción. Para Nord (2009:232), al formar futuros traductores sería conveniente que el aula se pareciera a la realidad profesional. Es interesante lo que menciona el autor (2009:232) y se encuentra cerca de los resultados de la investigación llevada a cabo por la DGT (2011-2013) con el proyecto *Optimale*. Los resultados de tal investigación enseñan que hay que diseñar un plan de estudios, el cual conduce a los estudiantes a reflexionar sobre las condiciones que se requieren en el mundo laboral. Asimismo, el siguiente paso es contestar a la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicha integración? La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución. Ya no se está en el terreno de una mera secuencia de comportamientos por sí mismos, sino en función de una finalidad o función. El ejercicio de una competencia, por modesta que sea, constituye un proyecto, subraya Presas (2012:138-195) con referencia a este modo de abordarlas.

En el mismo orden de ideas, Tobón (2013:34-39) menciona que el modelo constructivista de las competencias de Mertens (1996) se caracteriza por la alta participación de todas las personas

involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan. Los modelos anteriores, en cambio, se enfocaban en los sujetos exitosos (en la propuesta de atributos personales) o en los de mayor educación (modelo funcional). La perspectiva constructivista a la que alude Mertens debe ser entendida como una integración de diversas teorías y modelos cuyo centro son conceptos clave, según Tobón (2013:34-39). En ella se percibe que el concepto de interacción entre el sujeto y el mundo, es decir, la mutua influencia entre ambos, es crucial para dirimir la inclusión de un fenómeno en esta epistemología. Es en este sentido que debe entenderse que la competencia traductora es una construcción: es la integración de varios recursos. Asimismo, en un proyecto de traducción rara vez existen dos encargos idénticos, lo cual obliga al traductor a ser lo más versátil y polivalente posible, para así lograr adaptarse a las exigencias concretas de cada encargo y de cada cliente. Es importante también que el futuro traductor adquiera conocimientos transversales (Presas, 2012:138-195), (Pym y Assis, 2012b:17-24), (Way, 2012:84-92) (Van Der Meer, 2011:19-31) para poder moverse satisfactoriamente en el mundo profesional, por ejemplo, el respecto de los plazos de entrega. Por lo tanto, el encargo simulado e integrado en el aula supone una motivación para el alumno ya que entraña una propuesta de actividades que le acercan a lo que será su futura vida profesional. La necesidad de recrear situaciones reales de la práctica profesional sólo se puede calibrar si hay una integración de los conceptos teóricos y prácticos y una constante actualización de los planes de estudios. Kiraly (2005:31-33) subraya lo siguiente: *“Translator trainers should surely agree that, translator competence should be the primary goal of our translator education programs”* (Los formadores del traductor seguramente estarían de acuerdo en que la competencia del traductor debe ser el objetivo principal de nuestros programas de educación del traductor).

Es decir, la competencia traductora es un “conocimiento combinatorio” producto de la integración entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción, y depende, además, de la calidad de esa interacción. Ésta se puede entender en términos de Kiraly (2005:31-33) como “saber actuar”, concepto que va más allá del “saber hacer” o “saber operar”. “Frente a los azares y acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa ejecutar en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de lo prescrito” y resume la interacción de un “saber actuar”, “querer actuar” y “poder actuar”.

3.5.2. Las características del concepto integrador de las competencias

Una primera consideración es distinguir los tipos de competencia. De manera global, se consideran las competencias genéricas y las competencias específicas. Las primeras se reconocen

transversales en un proceso formativo, es decir, forman parte de la acción de todo el currículo. Las competencias específicas son particulares y precisas: se refiere a un área o contenido específico y se traducen en la resolución de tareas complejas. Para algunos autores, las competencias genéricas no alcanzan el título de competencia propiamente dicha, en el sentido de maximizar los recursos que se movilizan. Las específicas, en cambio, sí, por cuanto que los recursos que se movilizan se destinan al desarrollo cumplimiento de tareas complejas precisas. La primera característica que menciona la literatura de los Estudios de Traducción es el carácter integrador de la competencia traductora. Por lo tanto, la identificación de elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra; sin embargo coinciden con lo que en el contexto pedagógico se identifica como conceptos, procedimientos y actitudes. Estos factores vienen a señalar que para ser competente en algo se precisa emplear de forma conjunta y coordinada los conocimientos teóricos, conceptos, procedimientos aplicables y actitudes o motivaciones que permiten llevar a cabo una tarea. La segunda característica de la competencia es su carácter transferible y multifuncional. Estas características se aplican especialmente a las competencias generales, y son transferibles en el sentido de que son aplicables a múltiples situaciones y contextos, por ejemplo, académicos, familiares, laborales, sociales, etc. Las competencias son multifuncionales en el sentido de que pueden ser utilizadas para conseguir diversos objetivos, resolver diferentes tipos de problemas y abordar diferentes tipos de trabajo. Constituyen un requisito previo para los aprendizajes, y en expresión de Gouadec (2005^a:47) tienen un valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo. La tercera característica mencionada en la literatura es la de su carácter dinámico e ilimitado. El grado de perfección de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de una mejora continua en la que cada persona, de manera dinámica, de acuerdo a sus circunstancias, va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de la vida. Un traductor es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. A medida que mejor resuelva los problemas, será más competente. El enfoque por tareas es un método, según Álvarez, Pérez y Suárez (2008:20), de enseñanza-aprendizaje actual. La cuarta característica de una competencia es su carácter evaluable. Las competencias presuponen capacidades potenciales; éstas se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación determinada.

Las capacidades no son evaluables; en cambio las competencias sí, son verificables y evaluables. La relación que existe entre ambas se puede expresar como: una persona sin capacidades no puede ser competente; pero se puede inferir la presencia de capacidades en personas competentes. Además, el logro de competencias va desarrollando capacidades mediante una progresión formada

por varias actividades, estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre (Fernández, 2008:63).

3.5.3. Las categorías de la competencia

Actualmente, las categorías de la competencia constituyen uno de los grandes desafíos y objetos de debates en los Estudios de Traducción. Son muchos los autores que, de manera directa o indirecta, aluden a este concepto tan complejo a la hora de definir los conocimientos y habilidades que caracterizan a un buen traductor, apto para integrarse en el mercado laboral. Por tanto, son muy numerosas las diversas propuestas de descripción y categorización de la competencia traductora. Por otra parte, la mayoría de los especialistas en el ámbito de la didáctica de la traducción, la principal finalidad de los diferentes programas de formación de traducción consiste en preparar a los estudiantes para que puedan ejercer como traductores con absoluta profesionalidad, tal y como demanda el mercado laboral y la disciplina en sí (Hurtado, 2008:17-49). No obstante, no existe un consenso en los círculos académicos en cuanto al tipo de categorías de la competencia traductora que deben reunir los traductores para poder desempeñar su labor de la mejor forma ni, por consiguiente, a la clase de conocimientos y habilidades que deberían centrar un programa educativo orientado a las demandas de la profesión y a las necesidades del mercado profesional.

Por consiguiente, la DGT (2011-9) en el marco de la propuesta del programa de trabajo con los expertos de las diferentes escuelas y corrientes europeos en la formación del traductor, distingue 6 categorías de competencias clave: competencia en la prestación del servicio, competencia lingüística, competencia intercultural, competencia en la gestión o extracción de la información, competencia temática y la competencia tecnológica. Tal y como se puede observar, las seis competencias clave son las que se consideran como imprescindibles en cualquier contexto de la educación y formación del traductor. Son concebidas como competencias genéricas o transversales, dada su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad en las distintas áreas de aprendizaje, por ejemplo, en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo. En el mismo orden de ideas, Tobón (2013:34-39) distingue seis factores que, según él, son esenciales en el concepto de las competencias desde el enfoque sistémico-complejo: **proceso, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética**. Igualmente, Kelly (2007b:398-400) centrándose más en el aprendiz-traductor, resalta cinco categorías de competencias que según él deberían ser desarrolladas por los educandos cuyo propósito es convertirse en profesionales de la traducción: **la competencia organizacional, interpersonal, instruccional, contextual o profesional e instrumental**. Asimismo, Hurtado (2008:17-49) distingue seis categorías de competencia específica

en la formación del traductor que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 3.1.5.
Las categorías de competencia en la formación

Item	Competencias	Características
A	Competencias metodológicas y estratégicas	Basadas en los principios y estrategias que hay que aplicar para recorrer adecuadamente el proceso de traducción. Sirven de palanca para desarrollar las habilidades ligadas a la práctica de la traducción. Sirven para entender los principios básicos y desarrollar las habilidades ligadas a la práctica de la traducción. Asimismo, desarrollan la sub-competencia estratégica, los conocimientos de traducción y algunos componentes psicofisiológicos de la competencia traductora.
B	Competencias contrastivas	Conocimientos de las diferencias entre los dos idiomas y control de las interferencias. Se consideran importantes para la iniciación a la traducción, pues desarrollan la sub-competencia bilingüe de la competencia traductora
C	Competencias extralingüísticas	Movilización de conocimientos enciclopédicos, biculturales y temáticos; con ellos, los alumnos desarrollan la sub-competencia extralingüística de la competencia traductora. Son importantes en traducción especializada (conocimientos temáticos en campos específicos).
D	Competencias profesionales	Adecuación con el conocimiento del mercado de trabajo. Desarrollan la sub-competencia de conocimientos de la traducción (en lo relativo a los aspectos profesionales).
E	Competencias instrumentales	En adecuación con la utilización de fuentes documentales y herramientas de todo tipo que son útiles para el traductor (su soporte informático, su papel, etc.). Desarrollan la sub-competencia instrumental de la competencia traductora.
F	Competencias textuales	Competencia con enfoque en la resolución de diferentes problemas de traducción; desarrollan todas las sub-competencias y componentes psicofisiológicos de la competencia traductora.

Es de señalar que Hurtado (2008:17-49) en su categorización de las competencias específicas de la formación de los Estudios de Traducción no mencione el tipo de metodología o de estrategias, sino más bien una descripción de sus componentes. Además, la categorización de las competencias definidas por la autora (2008:17-49) gira en torno de los conceptos de lingüística de la traducción y sin embargo su descripción se parece a lo que ya han descrito otros autores, como Kelly en su manual de traducción (2005). Kelly (2005^a:33) subraya en sus escritos que en esta nueva era se necesita una transformación de la formación de traductores, y que un programa de Estudios de Traducción ha de centrarse en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué porcentaje del currículo debe dedicarse al

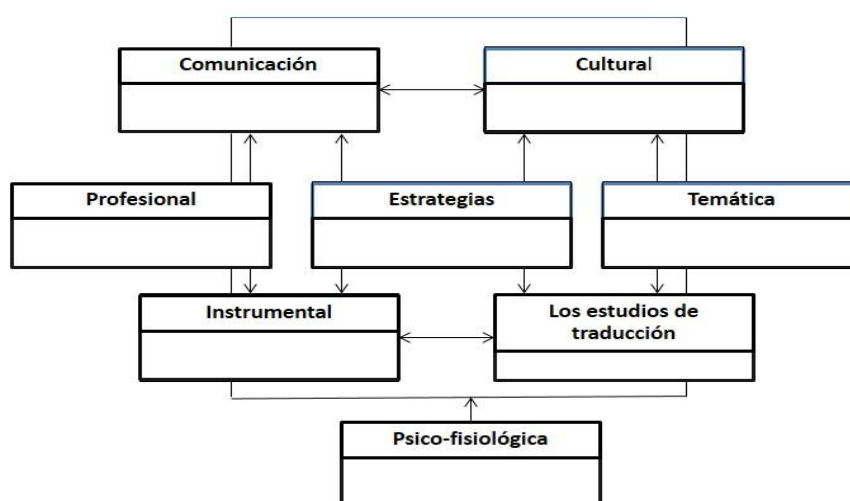
estudio de la teoría de la traducción? ¿Qué porcentaje debería dedicarse a talleres? En un contexto socio-cultural rápidamente cambiante como el nuestro, las cosas aprendidas resultan obsoletas rápidamente. Si se quiere mantener, ser o seguir siendo competentes, se debe aprender continuamente y volver a aprender. Dicho esto, si se considera que el aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino una gestión que tiene que desembocar en la resolución de problemas, parece cada vez más claro que la manera más eficiente de aprender es a partir de la experiencia, “fijándose en la realidad concreta”, en lugar de aprender de manera especulativa y abstracta. Tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones, el concepto de competencia es empleado en relación al mundo del trabajo, se sitúa a medio camino entre los conocimientos y las habilidades concretas, y la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimientos. En suma, la competencia es la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea específica utilizando sus habilidades mentales y sus destrezas manuales, a fin de tener un mejor desempeño profesional o estudiantil y alcanzar con ello los objetivos propuestos. Así pues, el entendimiento de la nueva filosofía y política educativa, de una educación fundamentada en competencias laborales, implica el discernimiento de los diferentes tipos de competencias a las cuales se puede hacer referencia cuando se habla de educación por competencias académicas, laborales y profesionales. Por lo tanto, se observan los siguientes atributos:

- ✓ competencias académicas: “educación para todos”, definido como necesidades básicas de aprendizaje;
- ✓ competencia comunicativa: capacidad que tiene un hablante/escritor para comunicarse de manera efectiva;
- ✓ competencia interpretativa: capacidad orientada a encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema argumentando a favor o en contra de una teoría;
- ✓ competencia argumentativa: tiene como fin dar la razón a una afirmación, articular conceptos y teorías, sustentar conclusiones propuestas;
- ✓ competencia propositiva: el alumno propone hipótesis, soluciona problemas, construye mundos posibles y de alternativas de solución a conflictos sociales, económicos, políticos y naturales.

Por consiguiente, en una sociedad en constante cambio como la de hoy día, las demandas que tiene un individuo varían de una situación a otra y de un momento a otro (Hurtado, 2007:162-197). Así pues, además de poseer destrezas específicas para poder llevar a cabo una tarea concreta, son necesarias competencias más flexibles, genéricas y transferibles para proveer al individuo de una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que sean apropiadas a determinadas situaciones. Además, añade Hurtado (2007:162-197) que las competencias sólo toman forma cuando

el proceso de puesta en marcha se ha establecido, es decir, cuando se definen de tal manera que es posible realizar la programación didáctica. En tal perspectiva, Hurtado (2007:162-197) induce a reflexionar sobre el hecho de que elaborando dicha unidad didáctica por tareas y proyectos de traducción se dispone de un marco pertinente para desarrollarla, y se permite al alumno adquirir la competencia traductora. Se deduce, de la autora (2007:162-197) que la unidad didáctica es un conjunto de tareas en que se atribuye mayor importancia a las tareas preparatorias. La programación de las unidades es pues, un proceso de repartición de tareas (Hurtado, 2007:33-34). El método de trabajo por tareas es un instrumento que permite la integración con éxito de las tareas de aprendizaje y de las tareas de integración. Brodeur (2008:35-36) por su parte menciona también 6 categorías de competencia específica del traductor: metodologías y estrategias; contrastivas; extralingüísticas; profesionales; instrumentales y textuales. Monzo (2010:153-178) aboga por definir los componentes de la competencia experta en los estudios de traducción como se observa en la figura 3.1.8.

Figura 3.1.8. Los componentes de la competencia experta en los estudios de traducción



Fuente: Monzó, 2010 Derecho y traductología en la formación del traductor jurídico: una propuesta de formación virtual,

En la misma línea, Stiglitz (2010:19) subraya que una competencia es una capacidad de acción eficaz sobre un conjunto de situaciones que se llegan a dominar porque se tienen a la vez los conocimientos necesarios y la capacidad de movilizarse en el tiempo oportuno, así como identificar y resolver los problemas. En otras palabras, una competencia es algo que se sabe hacer; pero, no es el simple saber-hacer. Para Stiglitz (2010:19) un “saber-y-hacer” es una capacidad estratégica indispensable en situaciones complejas, como la de los estudios de traducción, y no se reduce jamás a los conocimientos procedimentales codificados y aprendidos como reglas. PACTE (2011:4) lo

define como un saber-hacer complejo que resulta de la integración, movilización y organización de un conjunto de capacidades y habilidades (que pueden ser de tipo cognitivo, emocional, psicomotor o social) y del conocimiento (declarativo) que se utiliza con eficacia en situaciones de carácter humano.

Desde esta perspectiva, se constata en el presente estudio que la definición de competencia propuesta por el grupo PACTE (*Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) (2011) es la más completa y coherente, ya que incluye todas las aptitudes y destrezas necesarias para traducir, y al mismo tiempo se basa en estudios previos de carácter empírico y dinámico. Según este grupo de investigadores, la competencia traductora está formada por seis subcompetencias, que en muchos casos se solapan, y que todo buen traductor debe manejar de forma eficiente; se pasa a presentarlas a continuación: la competencia lingüística en las dos lenguas, la extralingüística, la de transferencia, la instrumental y profesional, la psicofisiológica y por último, la estratégica.

Se observa también que el traductor debe ser capaz de identificar y clasificar los problemas, saber cuáles son los parámetros subyacentes a la hora de tomar decisiones, corregir sus propios errores, manejar las estrategias de comprensión y formulación, así como las fuentes de documentación, etc. Según el grupo PACTE (2011:4) las sub-competencias de transferencia y las de estrategias son las más relevantes, ya que claramente integran a las demás. De todas formas, la importancia de cada una de ellas varía, según se trate de traducción directa o inversa, dependiendo de la combinación concreta de idiomas, de la especialización de la traducción (jurídica, económica, traducción literaria, etc.), de la experiencia de cada traductor, etc. Cabe mencionar también los trabajos de Yániz y Villardon (2006:18) en los cuales se define la competencia traductora como un saber-hacer complejo (conocimiento, habilidades, actitudes, valores, etc.) que garantiza la eficiencia al ejercer con profesionalidad. Aunque hay muchas interpretaciones del concepto de la competencia traductora, los investigadores han identificado ya claramente las categorías clave que lo configuran. Tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones que aparecen en el momento actual, una competencia puede definirse como un conjunto de habilidades cognitivas, efectivas, motoras, conativas (o como “combinaciones” del conocimiento, de los saber-hacer, actitudes, patrones de acción, rutinas) movilizadas (o aplicadas de forma integrada y dinámica) para hacer frente a un conjunto de situaciones-problemas (realizar tareas complejas, significativas, funcionales, resolver problemas auténticos, realizar un proyecto).

Asegura Kelly (2005b:77-79) que la escuela de hoy tiene como objetivo principal desarrollar las competencias del alumno, y que la evolución afronta las formas tradicionales de transmisión,

adquisición y recuperación del conocimiento; implica no sólo cambios en la selección y articulación de los objetivos y contenidos de aprendizaje, sino que también repercute en la manera de concebir y poner en práctica las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y repercute también en las modalidades de evaluación de los conocimientos. Para muchos docentes de los Estudios de Traducción, dicha evolución hace que el acto de enseñar sea aún más difícil, sobre todo porque los beneficios previstos muchas veces no son visibles a corto plazo. Formulados en términos de competencias, los objetivos son más difíciles de lograr y requieren, por tanto, más tiempo y energía, tanto para el docente como para el alumno. Las asignaturas, los contenidos, en sí mismos, ya no son vistos como un fin, sino como un recurso del cual el estudiante debe apropiarse para el desarrollo de las competencias. Por consiguiente, el papel del docente ya no consiste en transmitir los mismos, sino en diseñar y gestionar secuencias de aprendizaje en que los estudiantes se enfrentan a nuevas situaciones motivadoras que les llevan a interactuar para buscar y tratar la información necesaria, para hacerles frente adecuadamente y darles sentido (Way, 2012:84-92). Presas (2012:138:195) y Bastin y Cornier (2007:17) destacan que las universidades ofrecen cursos cuyo objetivo es la adquisición de las competencias de traducción, aunque hay que señalar, sin embargo, que los cursos suelen estar relacionados con los contenidos lingüísticos y que son de carácter original.

A partir de las definiciones de los anteriores autores (2012:138:195), (2007:17) se puede deducir que las competencias están relacionadas con el comportamiento de quienes buscan que este último sea satisfactorio en la entidad a la que pertenecen. Las competencias profesionales se consideran, pues, como mencionan tantos autores contemporáneos, un saber-hacer complejo que podrá asegurar la eficiencia del ejercicio profesional. Por lo tanto, las competencias engloban varios componentes, tales como: el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el comportamiento en el ámbito profesional. En cuanto al perfil profesional, se define a partir de conocimientos y de habilidades específicas de la práctica profesional y se adquiere en el transcurso de los estudios universitarios, garantizando la adecuación a la realidad profesional” (Hurtado, 2008:22). Destaca Kuznik (2008:369-380) que la competencia traductora se debe entender como la profesionalidad o habilidad en que lo laboral se solapa con lo profesional y que la disciplina de la traducción carece todavía de una unidad de análisis. Por otra parte, Kelly (2005b:77-79) al revisar las diferentes definiciones de la competencia traductora, propone la suya propia, y se centra específicamente en el diseño de un plan de estudios para la enseñanza (lo que lo hace especialmente interesante en el contexto de la presente Tesis Doctoral). Según dicha autora (2005b:77-79) la competencia traductora es la macro-competencia que incluye las diferentes capacidades, habilidades, conocimientos y

actitudes que incluso los traductores profesionales han de poseer, ya que están involucrados en los Estudios de Traducción, entendida esta última como una actividad experta.

3.5.4. Las competencias genéricas y específicas del traductor

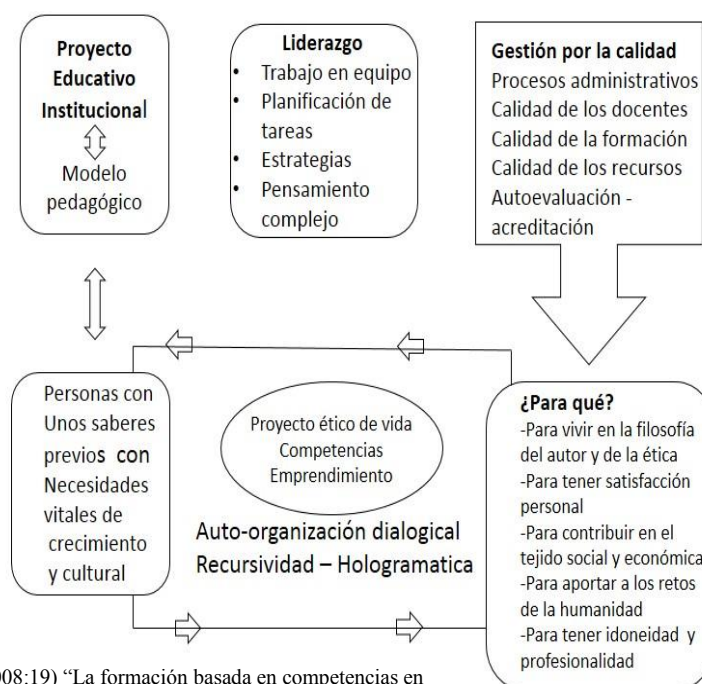
La educación ha pasado a ser algo para todos y a lo largo de toda la vida (*long life learning*), empezando por la declaración de Glasgow, en 2005, hasta llegar a la de Lisboa, en 2007. Pero, ¿qué es una competencia genérica o transversal? Según varios autores contemporáneos, como Göpferich (2013:61-76), Castellanos et al (2012:40-47), Chauvign y Vandroz (2011:8-16), Hurtado (2008:17-64) y Agost (2008:136-140), las competencias genéricas son: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la motivación por la calidad, el gusto por la iniciativa y el espíritu emprendedor, la resolución de problemas, el razonamiento crítico y el aprendizaje autónomo. En cuanto a las competencias específicas, algunas de ellas son: el conocimiento del mercado laboral, la adquisición de conocimientos teóricos, el conocimiento de las variedades de traducción y el de la competencia traductora. Para Tenutto, Brutti y Algarañá (2010:31-48), una competencia genérica o transversal es aquella que es común a todos los perfiles profesionales o disciplinas, mientras que una competencia específica es la que determina un espacio profesional concreto. Aquí, los autores (2010:31-48) subrayan de forma plástica las ideas y señalan que existirían dos coordenadas: una dimensión que iría del mundo académico al del trabajo; y una segunda, que iría desde lo específico a lo general. Así, mencionan la existencia de cuatro tipos de habilidades:

- ✓ las habilidades específicas para la disciplina, que corresponden a lo que se enseña en las asignaturas en las universidades;
- ✓ las habilidades interdisciplinarias, que serían el resultado de la enseñanza por parte de equipos interdisciplinares;
- ✓ las habilidades específicas de la profesión, que serían aquellas para las que habitualmente preparan los títulos universitarios, y que son controladas por los colegios y asociaciones profesionales, y, finalmente,
- ✓ las habilidades personales transferibles, que son las competencias desarrolladas en diferentes profesiones y puestos de trabajo, y que señalan el grado de adaptabilidad de los profesionales al mundo laboral y social.

Así pues, añaden Tenutto, Brutti y Algarañá (2010:31-48) que las competencias transversales, también conocidas como genéricas, son un grupo de competencias que nacen entre las diferentes disciplinas; el hecho es que no están directamente ligadas a ninguna disciplina, sino que se pueden aplicar a una gran variedad de áreas. Presas (2012:138-195), Pym y Assis (2012b:17-24), Way (2012:84-92) y De Ketele (2005:41), titular de la cátedra de Ciencias de la Educación de la UNESCO, abogan por introducir el concepto de competencias genéricas con el fin de orientar los

sistemas educativos en la elaboración de programas curriculares; el autor (2005:41) subraya que no son las competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación precisan solamente los recursos que hay que movilizar, y no las tareas complejas por resolver, como en el caso de las competencias en sí mismas. Las competencias genéricas, ratificadas por la Comisión Europea y expuestas por Capllonch y Castejón (2007:172-174) en el coloquio de Lisboa, son: analizar y sintetizar; aprender; resolver problemas; utilizar los conocimientos en la práctica; adaptarse a diferentes situaciones; preocuparse por la calidad; practicar las técnicas de la información y de comunicación; trabajar de manera autónoma; trabajar en equipo y, por último, saber organizar y planificar el propio trabajo. También añaden los autores (2007:172-174) que el concepto de la competencia se presenta vinculado al de integración, como una operación que permite establecer la interdependencia de diferentes elementos, antes disociados, a fin de articularlos en la función de una finalidad. En el mismo orden de ideas, en la figura 3.1.9, Tobón (2008:19) propone el siguiente esquema para diseñar un curriculum del llamado “Enfoque complejo”.

Figura 3.1.9. El curriculum desde un enfoque complejo



Fuente: Tobón (2008:19) “La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo”

Se observa en la figura 3.1.9 que las competencias transversales en un proceso formativo forman parte de la acción de todo el currículo. Las competencias específicas se refieren a las particulares de un traductor profesional y se demuestran en la resolución de tareas complejas, y

poseen, además, un carácter integrador, pues para ser competente en algo es preciso emplear de forma conjunta y coordinada los conocimientos teóricos y actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea con profesionalidad. Por otro lado, como ya se ha visto con anterioridad, las competencias tienen un carácter transferible y multifuncional: son transferibles en el sentido de que son aplicables a múltiples situaciones y contextos, por ejemplo, académicos, familiares, laborales, sociales, etc.; y multifuncionales en el sentido de que pueden ser utilizadas para conseguir diversos objetivos, resolver diferentes tipos de problemas y abordar distintos tipos de trabajo. Asimismo, tienen un carácter dinámico e ilimitado, es decir, el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuum en el que cada persona, de manera dinámica y de acuerdo a sus circunstancias, va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de la vida (2008:5-27). Por lo tanto, las competencias son evaluables y verificables, y se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación determinada.

En este sentido, se observa que la competencia es “*géricas o transversal*¹¹” respecto a una variedad de situaciones, pues en un contexto tan complejo como en el de los Estudios de Traducción y, reconócese, tan árido, es necesario tomar una dirección que no parezca impedir a priori la elaboración de modelos inteligibles. Por otra parte, las competencias han sido entendidas como “conocer y comprender” - conocimiento teórico de un campo académico - “saber cómo actuar” - la aplicación práctica y operativa del conocimiento en situaciones determinadas - y “saber cómo ser” - los valores como parte integrante de la forma de percibir a los demás y vivir en un contexto social - centrándose por tanto en las competencias específicas de las áreas y en las *généricas*. Asimismo, el ICE (2008:4) desglosa las competencias *généricas* o transversales más demandadas por el mercado laboral, y que se presenta a continuación:

- ✓ trabajo en equipo para conseguir metas comunes;
- ✓ responsabilidad y compromiso, disposición para implicarse, cumplimiento de obligaciones y asumir las consecuencias de sus actos;
- ✓ flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio;
- ✓ iniciativa en referencia a la actitud, permanente de adelantarse a los demás y capacidad para mejorar las cosas;
- ✓ capacidad de resolución de problemas;
- ✓ autonomía, capacidad de realizar una tarea o actividad de forma independiente;
- ✓ comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público y, por último;
- ✓ habilidades sociales, es decir aptitudes para un comportamiento adecuado y positivo.

¹¹ Las competencias transversales son destrezas que permiten al individuo desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas (transferencia) y que implican factores tanto cognitivos, afectivos como comportamentales. Son consideradas competencias fundamentales para capacitar a la persona para trabajar en diversos ámbitos profesionales logrando un resultado cualitativamente superior al estándar.

Se observa que el desglose que de las competencias genéricas ha realizado el ICE (2008:4) se parece a las mencionadas por varios autores, como Tenutto, Brutti y Algarañá (2010:31-48). Otros autores, por ejemplo, Presas (2012:138-145) entienden las competencias genéricas o transversales como atributos que debe poseer un graduado universitario, con independencia de su titulación, antes de incorporarse al mercado laboral; dichas competencias se recogen factores tales como aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades. Por lo tanto, las competencias genéricas están distribuidas en tres grupos, según Presas (2012:138-145):

- ✓ competencias instrumentales, en las que se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas;
- ✓ competencias personales, referidas a las capacidades individuales y a las destrezas sociales;
- ✓ competencias sistémicas, destrezas y habilidades que permiten comprender el sistema como algo complejo y global.

El programa de convergencia al EEES ha promovido un cambio en el modelo educativo universitario orientado al estudiante y en el que lo importante no es tanto enseñar como aprender. La idea de competencia profesional, según Göpferich (2013:61-76) se entiende como “Un saber-hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la efectividad de un ejercicio profesional responsable y excelente” (2013:61-76). Cada título universitario ha elaborado las competencias propias. La tabla que sigue muestra las características de las competencias genéricas o transversales y también las de las específicas:

Tabla 3.1.6.
Las competencias genéricas o transversales

Item	Competencias genéricas	Resultados de aprendizaje
A	Capacidad de análisis y síntesis	El alumnado tiene que ser capaz de leer textos seleccionados por el profesor y de hacer una síntesis.
B	Capacidad de organización y planificación	El alumnado tiene que ser capaz de organizar toda la documentación relativa a la asignatura y dominar los contenidos. Tiene que saber elegir la información relevante y preparar respuestas transversales.
C	Motivación por la calidad	El alumnado tiene que ser capaz de realizar análisis comparativos de originales y traducciones y reflexionar sobre la calidad de la traducción.

D	Iniciativa y espíritu Emprendedor	El alumnado puede preparar exposiciones de forma voluntaria
E	Resolución de problemas	El alumnado tiene que ser capaz de identificar problemas y errores de traducción en textos originales y traducidos
F	Razonamiento crítico	El alumnado tiene que ser capaz de reflexionar sobre aspectos teóricos y metodológicos y extraer conclusiones que le ayuden en su práctica diaria como aprendices de traductor
G	Aprendizaje autónomo	El alumnado tiene que ser capaz de realizar actividades en casa o en el laboratorio de traducción sin la autorización del profesor.

En el mismo orden de ideas, el proyecto Tuning (2006:8) menciona también tres tipos de competencias genéricas:

- ✓ las competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;
- ✓ las competencias interpersonales: capacidades individuales, tales como habilidades sociales (interacción y cooperación social);
- ✓ las competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos).

En el proyecto Tuning (2006:8), las competencias se describen como punto de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudios, y no como “camisas de fuerza”. Los puntos de referencia garantizan flexibilidad, y autonomía en la construcción de los planes de estudios y, al mismo tiempo, proporcionan un lenguaje compartido con el que describe sus objetivos. El concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica de combinación de atributos que, juntos, permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo.

Tabla 3.1.7.
Las competencias específicas

Item	Competencias específicas	Resultados de aprendizaje
A	Conocimiento del mercado Laboral	El alumnado tiene que ser capaz de observar el mercado real de traducción y conocer las diferentes vías de acceso al trabajo: Internet, entre otros.

B	Adquisición de conocimientos teóricos	El alumno tiene que ser capaz de asimilar el mecanismo de la equivalencia traductora y de los conceptos más importantes de la traducción, así como la terminología específica de la disciplina.
C	Conocimiento de las variedades de traducción	El alumno tiene que ser capaz de entender la complejidad de la traducción y saber distinguir entre clases, tipos, modalidades, procesos, fases y métodos.
D	Conocimiento de las competencias traductoras	El alumno tiene que analizar las competencias de los traductores e intérpretes y tiene que saber relacionar éstas con su formación.

3.6. Los modelos de la competencia traductora

Se exponen a continuación algunos modelos de la competencia traductora, puesto que, evidentemente, de ellas se nutre en mayor o menor medida el presente trabajo, por lo cual es preciso detenerse en este punto. Este repaso no pretende ser exhaustivo, aunque sí se ha hecho un esfuerzo por recoger ejemplos de diferentes modelos. Es interesante señalar que son pocos los trabajos que definen la competencia traductora como tema central, y la mayor parte de los modelos se ofrece como paso previo al análisis de otras cuestiones, a menudo relacionadas con la formación de traductores.

3.6.1. El modelo de Hurtado Albir y el grupo PACTE

El modelo (2011) que parte de uno de los años anteriores, no consiste únicamente en un marco metodológico, sino que sirve más bien para la planificación curricular, ya que es posible integrar todos los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. PACTE considera (2011:14) que la competencia traductora no es tarea fácil de definir y clasificar, y en su propuesta, el resultado se ve ampliamente afectado por factores externos e internos relacionados con la divergencia de las bases teóricas y de los enfoques metodológicos y empíricos versus pedagógicos o productos orientado versus enfoque orientado hacia el proceso. Sin embargo el modelo, ya de forma implícita, ya explícita hace resaltar la importancia del dominio de las competencias por parte del traductor. Por otra parte, se observa que el PACTE es muy activo y proporciona valiosos datos para responder a preguntas como: (1) ¿Qué es la competencia traductora? (2) ¿Se puede adquirir la competencia traductora? (3) y ¿Cómo se integran e interrelacionan entre ellas las subcompetencias? Dichas preguntas tal vez son de gran interés para los Estudios de Traducción en la actualidad.

Es interesante señalar que en el modelo, la adquisición de la competencia traductora se concibe como un proceso dinámico y cíclico, rasgo inminente a todo proceso de aprendizaje, y consiste en la reconstrucción y desarrollo de las sub-competencias de la competencia traductora. Según esos teóricos, en este proceso el conocimiento evoluciona y se reestructura, pasando por un estado inicial (competencia pre-traductora) hasta alcanzar el grado de experto (competencia traductora) en un desarrollo que supone la intervención de estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, dichos procesos se estructuran y desarrollan de manera integral los conocimientos declarativos y operativos. Así pues, se observa que el modelo se orienta más hacia los procesos que hacia los productos. Y la competencia de traducción incluye cinco sub-competencias, así como, los componentes psicofisiológicos siguientes:

- ✓ la sub-competencia bilingüe: conocimientos y dominio de los procesos de comunicación en dos idiomas. Ello incluye la pragmática, la socio-lingüística, textual, gramatical y lexical;
- ✓ la sub-competencia extralingüística: conocimientos declarativos predominantemente, tanto implícitos como explícitos. Comprender el conocimiento general del mundo, el conocimiento bicultural y el conocimiento enciclopédico;
- ✓ la sub-competencia sobre el dominio de la traducción: conocimientos declarativos predominantemente, tanto implícitos como explícitos, sobre la traducción y los aspectos de la profesión. Conocimientos sobre las funciones y la práctica profesional de la traducción;
- ✓ la sub-competencia instrumental: dominio de los procedimientos relacionados con el uso de recursos documentales, informacionales y comunicacionales aplicados a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónico, buscadores, etc.);
- ✓ la sub-competencia estratégica: conocimiento de los procedimientos para garantizar la eficiencia del proceso de traducción y resolver los problemas que se plantean y que, según los teóricos, sirve para controlar el proceso de traducción en sí. Su finalidad es planificar los procesos, llevar a cabo el proyecto de traducción de manera eficiente (selección del método más adecuado por ejemplo); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en relación con los objetivos planteados; activar las diferentes subcompetencias y compensar las deficiencias; identificar problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos;
- ✓ los componentes psico-fisiológicos: diferentes tipos de componentes cognitivos, actitudinales y los mecanismos psicomotrices, como la memoria, la percepción, la atención y la emoción: señalar bien cuáles pertenecen a cada tipo. Los aspectos actitudinales, tales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, la capacidad de pensar críticamente, etc; las habilidades, como la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis y síntesis, y así sucesivamente (PACTE, 2011:4-5).

En tal perspectiva, lo que el modelo intenta es hacer de la competencia traductora algo más ilustrativo, como un diagrama de flujo para aclarar mejor la relación entre estas competencias, y ha sido modificado en varias ocasiones, como también sometido a estudio longitudinal, comparándolo

con otros modelos que se basan en la direccionalidad. Así pues, los autores del modelo insisten en que la sub-competencia estratégica es imprescindible para un buen funcionamiento del sistema de la producción de la traducción y afecta las subcompetencias para detectar problemas, tomar decisiones, reparar errores y compensar deficiencias en cualquier sub-competencia. El modelo se clasifica la competencia traductora como un conocimiento experto, que consta de componentes operativos y declarativos. Por otra parte, es holístico y dinámico de la competencia traductora, y su adquisición se fundamenta sobre las siguientes bases teóricas:

- ✓ la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes que se necesitan para traducir;
- ✓ la competencia traductora es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe;
- ✓ la competencia traductora, como todo conocimiento experto, tiene componentes declarativos y operativos, aunque es un conocimiento básicamente operativo;
- ✓ la competencia traductora está formada por un conjunto de subcompetencias y existen relaciones, jerarquías y variables.

3.6.2. El modelo de la DGT-EMT

EMT (*European Master's in Translation*) es una iniciativa de la DGT (Dirección General de Traducción) de la Comisión Europea que, experto del papel que desempeña en el mercado de la traducción europea y siendo además uno de los principales empleadores, mostró su interés y disposición para contribuir a la formación de los traductores más cualificados, con el fin de que cumplan los requisitos de un mercado cada vez más global y exigente. Por lo tanto, la formación del traductor debe estar orientada a la profesión, para garantizar una buena armonía entre sus competencias y las necesidades del empleador. En el año 2009, a través de un comité de trabajo formado por expertos en Estudios de Traducción, la DGT-EMT desarrolló un modelo de la competencia traductora que sirve de base o guía a la hora de diseñar la formación en la traducción.

El modelo de la DGT-EMT entiende por competencia traductora un conjunto de aptitudes, conocimientos, comportamientos y saber estar para realizar una tarea dada en traducción en las mejores condiciones posibles. El modelo es una excelente referencia, una guía de competencias aplicadas a las profesiones del lenguaje y los Estudios de Traducción. Caracterizado por una visión más amplia en la semántica/profesional y con muchas modalidades de interpretación, el modelo de la EMT-DGT no toma en cuenta las exigencias específicas del docente en la formación del traductor, ni las de los investigadores de los Estudios de Traducción, sino que prioriza los objetivos de formación, enfocándolos en términos de competencias que el estudiante ha de adquirir en su

formación a lo largo de su vida. El modelo permite establecer el contenido de las secuencias, módulos, cursos, secciones de formación y elegir los medios pedagógicos más apropiados según las normas europeas de calidad de la traducción EN15038. Se interesa por los fines (las competencias) pero no prejuzga los medios (recursos, currículo, pedagogía). Explícito y comprensible tanto en la forma como en el fondo, este modelo facilita la aplicación de las competencias y la evaluación de su aplicación. Existen seis (6) áreas de competencias que se consideran apropiadas y que se interrelacionan de forma no lineal, constituyendo el mínimo requerido a la hora de implementar un programa de Estudios de Traducción. Las características principales del modelo son las siguientes:

1. La competencia en la prestación de servicios: la competencia en prestación de servicios se caracteriza por un modelo en dos dimensiones: la dimensión interpersonal y la dimensión producción. La primera contiene las competencias individuales que tienen que ver con la capacidad de interacción social y de cooperación; es decir, saber organizar las relaciones y negociar con los clientes sobre los plazos, tarifas, facturación, condiciones de trabajo, acceso a la información, contrato, derechos y responsabilidades, especificaciones de la traducción, planificación y gestión del tiempo, actualización y continuidad de la formación a lo largo de la vida, precisión en los cálculos de los servicios ofrecidos, del presupuesto y su plusvalía, así como la capacidad de conocer las normas y éticas aplicadas a la prestación de un servicio de traducción. En cuanto a su dimensión de producción, el modelo destaca que el traductor debe saber crear una traducción apropiada de los deseos del cliente, así como conocer las etapas de un ciclo de vida del proyecto de traducción y las estrategias adecuadas; debe, además, saber definir y evaluar los problemas de traducción así como encontrar soluciones apropiadas, saber justificar sus decisiones y elecciones, conocer el metalenguaje adecuado, saber leer y revisar una traducción y, por último, poner en marcha los mecanismos de control sobre las normas de calidad.

2. La competencia lingüística: el modelo define esta competencia como saber comprender las estructuras gramaticales, lexicales e idiomáticas de las lenguas implicadas en el proceso de traducción, así como las convenciones gráficas y tipográficas de la lengua A y de las otras lenguas de trabajo del traductor; saber usar las mismas estructuras y convenciones en A y B y, finalmente, desarrollar la sensibilidad y creatividad en la evolución y cambio del lenguaje.

3. La competencia intercultural: esta competencia se basa también en dos dimensiones: la dimensión sociolingüística y la dimensión textual. La dimensión sociolingüística se caracteriza por reconocer las funciones y los sentidos de las variaciones del lenguaje así como saber identificar las reglas de interacción propia de una comunidad específica, los elementos no verbales y finalmente, por saber producir un registro apropiado de una situación dada para un documento escrito o un discurso oral

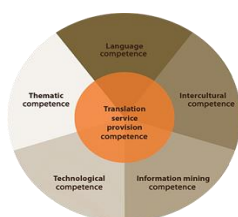
particular. En su dimensión textual, el modelo menciona que el traductor debe comprender y analizar la macro-estructura de un documento, también su coherencia, tanto en los elementos visuales o sensoriales, así como aprehender las presuposiciones, los implícitos, las alusiones, los estereotipos, la intertextualidad de un documento, saber escribir y evaluar sus problemas, entre otros. Se incluyen definiciones extraídas de la lingüística y del análisis del discurso, como super-estructura, macro-estructura y microestructura, textualidad, coherencia y cohesión textual, etc.

4. La competencia en materia de documentación: en esta competencia, se pone énfasis en la gestión de la información, en la cual el traductor debe saber extraer y resumir la información esencial de un documento; del mismo modo, debe saber identificar las necesidades de información y documentación; al igual que desarrollar tanto estrategias en la búsqueda de la documentación y la terminología, como criterios de evaluación, usando con rapidez y con eficiencia las herramientas y motores de búsqueda.

5. La competencia temática: la competencia temática es percibida como la gestión de la información por parte del traductor en los aspectos temáticos referentes a un documento que hay que traducir. También el modelo destaca la necesidad de un espíritu de análisis y de síntesis respecto a la información por parte del traductor.

6. la competencia tecnológica: la competencia tecnológica es también crucial en el modelo, ya que parte de que el traductor debe dominar una serie de herramientas, integrándolas, adaptándolas, y usarlas de manera rápida. El eje central del modelo de la DGT-EMT es la competencia en prestación de servicios ya que influye sobre todas las demás. Claramente, en el modelo muestra que la gestión de la información aparece como una variable notable en todas las competencias, y enseña que la formación por competencias pasa por una efectiva activación de sus componentes. A esto se une el valor que las competencias transversales tienen en el perfil de los egresados, clave en su adaptación a distintos entornos profesionales o puestos de trabajo. De esta manera, la preparación en competencias permite al estudiante convertir en específicas, otras que antes fueron transversales, lo cual sitúa las competencias transversales en el núcleo de la formación a lo largo de la vida, dada su capacidad de reciclaje y adaptación.

Figura 3.1.10 La competencia traductora

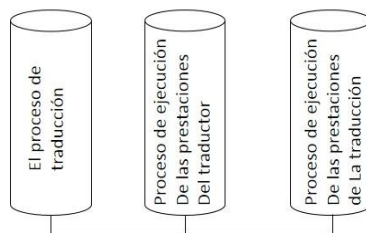


Fuente: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/call/index_en.htm

3.6.3. El modelo de Gouadec

El modelo de Gouadec (2007) es situacional que incide sobre el papel del traductor que desempeña su función en la empresa. Se trata de un modelo en el que dicho traductor toma conciencia de que la finalidad de su actuación en el ámbito laboral es la producción de un servicio, de un producto mercantil. Por otra parte, queda claro en el mismo que cualquier prestación de “traducción” se refiere a un material previamente existente y definido por cualquier combinación de las variables siguientes: naturaleza, tipo, soporte, modo, medios, herramientas de trabajo con que se cuenta, destino de la traducción, autonomía o integración y, en este último caso, la naturaleza del integrador (libro, video-juego, sitio web, cine, etc.). Los procesos de transformación aplicados a este material ya existente conducen a un material derivado, que se define por cualquier combinación de las variables ya citadas anteriormente.

El tratamiento, que viene ampliamente determinado por la naturaleza de la herramienta en que el material traducido se integra, se efectúa según un conjunto de operaciones y procesos ligados o encadenados, cuyas características se determinan mediante convenciones, especificaciones (genéricas o específicas), reglas de conformidad corregidas respecto de las diferencias culturales / lingüísticas / comunicativas, aunque también mediante herramientas, medios y recursos que los operadores implicados activan y mediante secuenciaciones operacionales. Además, el modelo contempla toda prestación del traductor, o con el traductor, como un conjunto de actividades secuenciadas, y cada una (a) moviliza un haz de competencias que tienen la reputación de ser optimizables, (b) requiere comportamientos (optimizables, por definición, en todo modelo) y (c) reclama unas estrategias que se refieren al menos a un procedimiento aplicable a un material dado o a un componente particular de un material para alcanzar un objetivo definido y calificado. Por lo tanto, todas esas operaciones construyen un proceso productivo, en el cual la producción consiste en transformar la materia prima de carácter cognitivo (el texto original, materia prima cognitiva-conceptual) en materia elaborada (el texto meta). Desde la óptica de Gouadec, parece conveniente decir que el modelo se asienta sobre las bases de una traducción “productivo-instrumental” que pretende recoger, de manera exhaustiva, todos los elementos y todos los pasos del proceso de ejecución de las traducciones y con esta exhaustividad contribuir a la alta calidad de la actividad traductora (un camino crítico garante de la calidad). El modelo de Gouadec se articula en tres procesos de distinto nivel:

Figura 3.1.11. Los 3 procesos de distinto nivel

En el modelo de Gouadec, el traductor ha de saber traducir, redactar, releer, saber documentarse, encontrar y gestionar la información, conocer los ámbitos técnicos generales y saber manipular todas las herramientas, materiales y programas informáticos adecuados a esta profesión. Además, tiene que saber cómo comunicarse con sus clientes, con sus compañeros, con los proveedores y ha de ser capaz de asumir la coordinación de recursos (materiales, inmateriales y humanos), gestionando el trabajo.

De este modo, se observa también que el modelo contempla la actividad del traductor mucho más ampliamente y no sólo como una actividad de ejecutar el proceso de traducción pura, sino también otras actividades de las que se responsabiliza el traductor en la empresa. El modelo prevé las operaciones de cinco tipos de agentes: el traductor, el cliente, el gestor de traducciones, el corrector (o cualquier control de calidad), el gestor de proyectos (el piloto del proyecto) y cada uno de estos agentes sigue su proceso de trabajo particular y entra en constante interrelación con los demás. En cuanto a los componentes del modelo, el modelo traduce, a más amplio nivel, el ciclo de vida de un material/ instrumento secuenciado: la concepción del material, la producción/fabricación del material, la decisión de traducir, el desmontaje, la transformación, el nuevo montaje, la integración o reintegración, la difusión. Este ciclo de vida genérico se descompone en actividades o tareas, a su vez descomponibles en sub-actividades o sub-tareas, y así sucesivamente, hasta que se alcance el estado de la operación que se denomina elemental. La idea que subyace en este modelo es que la descomposición, el desglose de la prestación de traducción saca a la luz diferentes niveles coherentes. Para conseguirlo, la construcción del modelo ha de tomar en consideración los cuatro niveles simultáneamente, ascendente o descendente, según las perspectivas. La arquitectura de base es la secuencia de actividades que desemboca, al menos generalmente, en la ejecución de un elemento de prestación; el modelo muestra que (1) cada actividad es en sí misma susceptible de descomposición en una secuencia de “bloques de operaciones” o módulos, y que (2) cada módulo se puede a su vez descomponer en otras operaciones. Cada secuencia de actividades, o serie de

operaciones se describe como un encadenamiento de actividades/ un módulos / operaciones cuyo resultado nutre a su vez a otra actividad / otro módulo / otra operación subsiguiente o ulterior que se efectuará [1] en los plazos previstos [2] con las condiciones de calidad requeridas por un desarrollo óptimo de la actividad/ del módulo / de la operación.

No obstante, se está hablando de la organización en camino crítico de la ejecución de la prestación y, en ese marco genérico, de la ejecución de las actividades, módulos u operaciones, puesto que cada uno de los niveles corresponde a una organización con requisitos previos, condiciones necesarias, imbricaciones y márgenes, y como cada elemento, al igual que el conjunto, conlleva siempre una dimensión económica, dado que la ejecución de las prestaciones de traducción se realiza siempre en situación de recursos cerrados (plazos temporales, presupuesto, recursos humanos, materiales y equipamientos, etc.). Según el modelo, una operación dada ha de ejecutarse en un tiempo “T” optimizado, y el modelo es quien define la secuencia, a su vez optimizada (en función del camino crítico aplicable, genérico o específico). Para el proceso de transferencia, por ejemplo, la materia prima incluye los conocimientos requeridos, los filtros contextuales, varios componentes lingüísticos (terminología, fraseología, modelos estereotípicos) de los modelos de organización, y así sucesivamente.

Para una aplicación profesional, el modelo propone un proceso de ejecución de prestaciones que optimice los determinantes y las variables mediante una operación que integre la dimensión económica. Por consiguiente, el modelo aporta reflexión sobre qué actividades deben realizarse, en qué momento, en qué orden, sobre qué, para qué resultados, con qué medios, bajo qué condiciones. En cuanto a la empleabilidad pedagógica, el modelo refleja en todo punto la organización del modelo profesional, puesto que el objetivo es formar profesionales capaces de ejecutar las prestaciones de traducción representativas del mercado real. El corazón de la aplicación pedagógica es la arquitectura de ejecución de prestaciones de traducción, y la formación se organiza por estratos, según la cronología de las actividades y de los elementos de prestación, respetando los sistemas de requisitos previos presentados por el modelo genérico. Los perfiles y las competencias se construyen de manera coherente y sistemática en virtud de sus contribuciones esperadas en la ejecución de tareas transversales. La columna vertebral alrededor de la cual se organizan las competencias es, por supuesto, la traducción. Por último, el modelo ha hecho posible que se desarrolle una ingeniería pedagógica completa, sea cual sea la tarea, el elemento de prestación, la actividad, la operación o el grupo de operaciones que hay que ejecutar. El dispositivo de apoyo comporta: **un referencial completo en línea** (sitio Web). Dicho referencial presenta o indica todos los elementos de conocimientos, saber-hacer, saber-ser y estrategias necesarias; **un pliego de condiciones genérico**

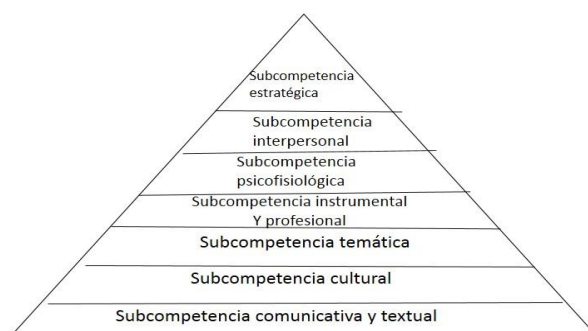
(ficheros permanentemente disponibles). Dicho pliego delimita: (a) el objeto con requisitos previos; (b) los objetivos; (c) los recursos que hay que implementar; (d) lo que hay que poner en juego; (e) los riesgos; (f) las estrategias y procedimientos que hay que instaurar para ejecutar toda la prestación que compita con la categoría considerada; un “Kit” (conjunto de instrumentos para desarrollar una actividad) de trabajo (ficheros disponibles de forma permanente). Este “Kit” es un desarrollo de software (formulario) que obliga a consignar, efectivamente, todos los elementos críticos para cada una de las operaciones efectuadas: objeto considerado, filtros, dificultades, elementos ligados, resultado del tratamiento, validación, etc. El “Kit” va acompañado de tres instrumentos: (a) su descripción, (b) su modo de empleo y (c) el pliego de condiciones de instauración. El conjunto “kit + documentos de acompañamiento” lo desarrollan cada año los propios estudiantes según las prescripciones del docente, bajo el epígrafe de actividades de investigación y desarrollo. La realización de dicho conjunto constituye lo mejor del aprendizaje de las prescripciones aplicables y del modelo en su totalidad: **un procedimiento o un juego de procedimientos** (ficheros disponibles de forma permanente). Los procedimientos que se refieren a las operaciones, y que, eventualmente, se agrupan en juegos aplicables a determinados módulos y que remiten, según las exigencias particulares, a los diversos elementos del “Kit” y a sus explotaciones. Un pliego de condiciones particular fija, para cada caso, las condiciones particulares aplicables, además de las especificadas en el pliego de condiciones. Dicho pliego de condiciones particulares insiste, en contexto pedagógico, en el proceso de ejecución de las operaciones.

3.6.4. El modelo de Kelly

Claramente en la propuesta de Kelly (2005) se observa una mirada hacia los aspectos sociocultural e institucional en el contexto en que se impartirá el curso y definir previamente las funciones que desempeña el traductor en el mercado. Así, como se puede observar en el modelo, el elemento más importante de cualquier proceso de aprendizaje es la consideración previa de los deseos y las expectativas del alumno. Además, en la propuesta de Kelly (2005) se insiste en que antes de definir los contenidos de un curso dado, hay que definir previamente las competencias, ya que es fácil simular la práctica profesional en el aula (especificación de un encargo, delimitación de los plazos de entrega y del presupuesto, entre otros), como también distribuir tareas entre los alumnos para que cada uno adopte un papel del proceso traductor y para que trabajen en equipo. En este modelo se observa también que se complementan los enfoques de tareas y los proyectos para que, de este modo, el alumno pueda empezar a trabajar su autonomía en su primer nivel con las tareas de traducción para luego pasar al enfoque basado en proyectos. Por lo tanto, el modelo de

Kelly (2005) defiende la simulación de proyectos reales en el aula para adaptarse así al realismo profesional. Por consiguiente, habida cuenta del modelo, se puede decir que la competencia traductora es la macro-competencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes de que disponen los traductores profesionales y que, en consecuencia, intervienen en la traducción como actividad experta que se desglosa en diversas sub-competencias, en su conjunto para el éxito de la macro-competencia. En la figura que aparece a continuación destaca la jerarquía de las sub-competencias de la competencia traductora:

Figura 3.1.12. La Jerarquía de las competencias



- ✓ **sub-competencia comunicativa y textual:** en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo).
- ✓ **sub-competencia cultural:** comprende no sólo los cimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales;
- ✓ **sub-competencia temática:** son los conocimientos básicos sobre los cambios temáticos en los que trabaja el traductor, los cuales permiten al mismo el acceso a la comprensión del texto de origen, o a la documentación adicional;
- ✓ **sub-competencia instrumental profesional:** comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos, entre otros. El manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, internet, correo electrónico), amén de otras herramientas tales como el fax y el dictáfono, entre otros. Asimismo, comprende conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, entre otros) así como la deontología y el asociacionismo profesional;

- ✓ **sub-competencia psicofisiológica:** integra el auto-concepto o la conciencia de ser traductor, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención y de memoria, entre otros;
- ✓ **sub-competencia interpersonal:** se trata de la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ámbito, como revisores, documentalistas, terminólogos, sino también con clientes, iniciadores, autores, proveedores de materias primas, usuarios, entre otros;
- ✓ **sub-competencia estratégica:** incluye todos los procedimientos que se dedican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión.

Por otro lado, en el modelo de Kelly (2005) el planteamiento es formativo y se inspira en la teoría de las competencias, es decir, en el saber hacer como valor frente al saber específico. El modelo presenta una guía con los elementos básicos del diseño curricular sobre los que el docente tendrá que reflexionar en la planificación de un curso de formación para traductor. En la propuesta de Kelly (2005), en la cual todos los elementos forman parte de los principios constructivistas, no existe un diseño curricular completo de la enseñanza-aprendizaje de la traducción, ya que se considera como una guía básica. Además, respecto a la evaluación, el modelo se basa en dos premisas: primera, los exámenes se centran en el concepto de error, y segunda, no existe un consenso general en cuanto a la aceptación de una traducción aceptable, debido en primer lugar a que el modelo se opone a la evaluación tradicional, que sólo tiene la mirada puesta en el producto final y, en segundo lugar a que la evaluación tiene que ir en consonancia con los objetivos, a fin de que los exámenes sean más realistas.

3.7. La evaluación de la competencia traductora

En efecto, para Kelly (2005b:131) la evaluación incluye no sólo el grado de consecución de los resultados del aprendizaje establecidos por el programa, sino también el funcionamiento del programa en sí, con el fin de identificar las áreas de mejora. Asimismo, existe una necesidad creciente de traductores, también en los contextos bilingües y debido a la globalización o internacionalización de la economía. Según Kelly (2005b:131) se acepta unánimemente que la cuestión de la calidad de la traducción y de la evaluación tiene gran relevancia para la mayoría de los traductólogos, tanto en la profesionalidad como en la formación. Kiraly (2005:13) por otra parte, añade que en la evaluación no existe solamente una solución correcta para un problema determinado, e insiste en que no hay una regla universal que rijan lo que está bien traducido y lo que no lo está. Además, Kelly (2005b:133) menciona que es importante no confundir la evaluación formativa con

la continua, y que en una evaluación basada en el portfolio, son los alumnos quienes deciden qué tipo de pruebas reflejan mejor su aprendizaje. Es decir, los mismos alumnos realizan la autoevaluación de su trabajo y de su progreso. Por consiguiente, subraya Hurtado (2008:17-64) que la evaluación es la obtención de información respecto al proceso de aprendizaje al objeto de tomar decisiones. Se podrá recordar que tales decisiones pueden ser de tipo diverso: calificar (evaluación global), tomarle el pulso al proceso de evaluación (evaluación formativa) o recoger las características de los alumnos (evaluación de diagnóstico). Cita Hurtado (2008:17-64) varios principios importantes que hay que tomar en consideración al evaluar por competencias, con el fin de producir la retroacción la cual, se presenta a continuación:

- ✓ evaluar no sólo los conocimientos, sino también las habilidades y actitudes;
- ✓ evaluar el producto y el proceso, las habilidades y las actitudes, es decir, establecer los procedimientos e instrumentos para evaluar no sólo el producto de la traducción, sino igualmente el proceso seguido para conseguir ese resultado;
- ✓ promover la auto-evaluación del estudiante. La auto-evaluación realizada por el estudiante produce una reflexión sobre su aprendizaje, al facilitar la capacidad de reconocer cuáles son los elementos que ayudan y los que hacen difícil el aprendizaje;
- ✓ elaborar un continuum entre aprendizaje y evaluación, utilizando tareas similares a las que se hacen en la práctica (la denominada evaluación formativa y evaluación sumativa);
- ✓ igualmente hay que desarrollar los criterios de evaluación, estableciendo la importancia de los indicadores y los comportamientos observables que deben extraerse necesariamente de los componentes de cada competencia;
- ✓ desarrollar una evaluación auténtica, que favorezca unas actividades basadas en la realidad, y que, por ende, sean comparables a las que se realizan en la vida profesional;
- ✓ utilizar una evaluación dinámica cuyo objetivo sea la triangulación. Se trata, en definitiva, de utilizar una evaluación dinámica, instaurando diferentes estrategias de evaluación, según el nivel y la situación del aprendizaje.

Así pues, para la autora (2008:17-64) es imprescindible una buena evaluación, una planificación evaluativa que responda a las preguntas ¿qué se evalúa?, es decir, ¿qué indicadores de dominio de la competencia y a qué nivel?; ¿Cuándo se evalúa?, es decir, ¿en qué momento del proceso de aprendizaje se lleva a cabo la evaluación? ¿Cómo se evalúa? ¿Quién evalúa? Asimismo, Yaniz y Villardon (2006:82) distinguen tres tipos de evaluación, cada una con finalidades diferentes; las dos primeras son formativas, y la tercera, sumativa: (a) evaluación inicial, antes del aprendizaje, para detectar las necesidades; (b) evaluación del proceso, durante el aprendizaje, para detectar la

marcha del proceso; (c) evaluación final, tras el aprendizaje, para comprobar la progresión de los objetivos, y evaluar los resultados obtenidos. ¿Cómo se evalúa? Para dar respuesta a esta pregunta, los autores (2006:82) enuncian tres aspectos: las tareas de evaluación, los resultados del aprendizaje y el expediente del estudiante. ¿Quién evalúa? Resulta importante integrar diferentes miradas evaluadoras, haciendo intervenir al mismo estudiante (auto-evaluación) y a los otros estudiantes. En el mismo orden de ideas, la reflexión de Castellanos et al (2012:40-47), De la Orden (2011:9-12) y Bolívar (2009:63-96) suscita la atención de la presente Tesis Doctoral cuando subrayan que la evaluación de competencias en general, debe basarse en actividades o tareas que den lugar a una producción o realización concreta (una exposición oral sobre un tema dado, una resolución de un problema científico, un plan de acción, entre otros.), ya que, siendo esta una característica muy importante de la situación y dado que la realización debe tener algún grado de complejidad, no resultan válidas pruebas de evaluación tradicional, como exámenes o test. En cualquier caso, las situaciones evaluativas deben representar adecuadamente las dimensiones teóricas que se va evaluar, siendo a su vez una expresión real o simulada de situaciones reales. Lo que mencionan los autores parece pertinente, pero plantea múltiples interrogantes respecto a cómo han de ser demostradas dichas competencias debido en que de todos es sabido que no es frecuente que se incluyan propuestas que permitan evaluar el logro de los resultados obtenidos en la adquisición de las competencias.

Por otra parte, para Presas (2012:138-145), García Bellido (2011:23-25), Cabra Torres (2008:106) y Poblete y Villa (2007:18-24) el aprendizaje debe, en efecto, conducir a la producción de resultados tangibles, es decir, producciones del estudiante que demuestren que ha recibido competencias. Desde esta perspectiva, para valorar una buena evaluación del estudiante, hay que fijarse como objetivo la triangulación de los resultados, vigilando la fiabilidad y variedad de las producciones recogidas. En tal contexto, el expediente del estudiante (el portfolio por ejemplo) adquiere una importancia considerable como instrumento de evaluación, complementaria o no, ya que consiste en que ese estudiante seleccione y reflexione sobre sus producciones. Dicho expediente se centra en las ejecuciones antes que en los contenidos teóricos. Según Bonsón y Agueda (2005:99) los objetivos de dicho expediente son: (1) mejorar la auto-reflexión del estudiante sobre su aprendizaje; (2) estimular la motivación del estudiante hacia este aprendizaje, dado que puede comunicar el esfuerzo y el progreso conseguido, alcanzar los objetivos de aprendizaje diferentes y constatar la aplicabilidad de sus conocimientos; (3) implicar al estudiante en la evaluación centrándola en producciones más que en contenidos; (4) relacionar la enseñanza con las tareas profesionales.

Kelly (2005b:144) menciona que si todas las actividades del curso se llevan a cabo en grupos de alumnos, la evaluación global basada en actividades individuales es “desleal”; por lo tanto, para que esta evaluación sea efectiva, se requiere que cada miembro del equipo presente un diario o un registro en donde se mencionen los datos y comentarios de la participación del trabajo en equipo. Este registro constituye para el docente un elemento clave en la calificación final del alumno, modulando así la calificación colectiva. Por lo tanto, un registro colectivo del funcionamiento del equipo debe dar cuenta de cómo se reparte el trabajo, de los problemas encontrados y solucionados, así como de evaluar en términos cuantitativos y cualitativos la contribución de cada miembro a las tareas. Además, el registro debe ser el resultado del debate y consenso entre los miembros, y constituye la base sobre la cual el docente otorga una evaluación individual. Chauvign y Vandroz (2011:12-18), Díaz y Valencia (2006:49), Barrón (2006:104) y Kelly (2005b:144) argumentan que, en la actualidad, urge la necesidad de desarrollar una práctica evaluativa coherente en el proceso formativo; defienden también una evaluación de competencias que presenta como indispensable la adopción de un enfoque educativo, el cual oriente a su vez el proceso y los resultados, incluyendo tanto lo académico como lo social, así como lo laboral, es decir: los valores, la cultura ciudadana, las competencias sobre la nueva organización del trabajo, los conocimientos disciplinares, la investigación y por último el liderazgo. Para estos autores (2011:12-18), (2006:49), (2006:104) y (2005b:144) en realidad, no se trata de evaluar simplemente habilidades para el desarrollo de una actividad laboral, ya que la formación va más allá de la capacitación. Además, se constata la existencia de un importante vacío referente tanto al grado de adquisición de la competencia por parte del alumno como a la fuente básica en la que comprobar la evidencia de su logro (suelen quedar sin definir por los autores de los Estudios de Traducción). Por lo tanto, se ha de tener en cuenta que en el éxito del actual proyecto educativo orientado a la mejora de la enseñanza superior, confluyen dos (2) factores:

- ✓ por un lado, el conocimiento y el dominio que el docente tenga sobre las competencias específicas y generales del grado;
- ✓ por otro, el modo en que el docente sepa valorar en el estudiante los resultados obtenidos de su proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, de nada sirve orientar el aprendizaje hacia la adquisición y dominio de la competencia, si no se dispone de instrumentos de evaluación adecuados que ayuden al docente a analizar y valorar los resultados obtenidos por el estudiante (Chauvign y Vandroz, 2011:12-18). Asimismo, la responsabilidad del docente no solamente recae sobre su parcelada tarea de enseñar unos conocimientos o desarrollar determinadas habilidades en el estudiante, sino que también ha de

comprobar y valorar el grado de aprendizaje del docente para asegurar el éxito en el encuentro entre el contexto universitario y el medio profesional. Dicha verificación, según Tobón (2013:133) debe realizarse desde una perspectiva pluridimensional, esto es, debe ser **participativa, reflexiva y crítica**. Con tales objetivos, por un lado el docente desarrolla su empeño formativo asumiendo que la competencia sobre la que debe formar ha de ser planificada y desarrollada coordinando los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar así como los contenidos que se van a impartir, los métodos y técnicas que se deben utilizar, los recursos que se necesitan emplear, las muestras que se van a recopilar y por último, los métodos e instrumentos de evaluación del logro que se van a aplicar. Por otro lado, el docente debe situar los elementos citados en una coordinada espacio temporal suficiente para que el estudiante pueda adquirir la capacidad de resolver problemas y vea además potenciar su aptitud para aplicar conocimientos y habilidades. Así pues, la evaluación se halla, por tanto, en lo que Cano García (2008:9) denomina “encrucijada didáctica”, pues es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes. Se puede concluir que el proceso de evaluación por competencias presenta esencialmente la recogida, procesamiento y valoración de la información como medios para determinar en qué medida el estudiante ha adquirido el conocimiento y el dominio de una determinada competencia o conjunto de la competencia traductora.

Resumiendo cada punto de vista de los autores, se constata que en la evaluación de la competencia traductora, uno de los mayores problemas existentes al enfrentar la evaluación de las competencias básicas o genéricas es su complejidad. Su nivel de generalidad es de tal magnitud que haría inviable cualquier aproximación evaluativa. Igual que cuando se establecen los estándares, es importante describir las características que deben cumplir las personas que muestren un determinado nivel de desempeño. Desde esta perspectiva, se entiende que las competencias integran elementos tanto cognitivos como no-cognitivos, es decir, todo el abanico de rasgos de carácter psico-social. Se trata, pues, de un concepto que supera el hecho de la enseñanza, y alude en su conjunto a la educación, como expresión del desarrollo.

3.9. Conclusión

En primer lugar, la modelización de la competencia traductora propuesta por los autores despertará sin lugar a dudas el interés de los traductólogos comprometidos con la investigación en torno a la competencia. Además, se observa en la presente Tesis Doctoral que el modelo de la competencia traductora mencionado por la DGT-EMT (2009) pueden contribuir como una guía fundamental al diseño de un programa de formación de los Estudios de Traducción, debido a que se enfocan realmente a las expectativas del cliente y del plan de convergencia hacia una educación

superior de alta capacidad del rendimiento. En la actualidad, pensar en educación universitaria es hablar de Europa. Europa y el reto del EEES nos hacen valorar la movilidad, la convergencia, las competencias, la formación a lo largo de la vida, como elementos básicos y fundamentales de la enseñanza-aprendizaje del nuevo modelo educativo. En efecto, la formación global y a lo largo de la vida asume que el ciudadano de hoy en día, lo es del mundo. La Europa del conocimiento, sin fronteras, de libre circulación y libre ejercicio de los derechos del ciudadano (comunitario) abre las puertas del mercado al mundo exterior. Aunque no es el objetivo de la Tesis realizar un repaso exhaustivo respecto a los modelos formativos que han respondido a la propia evolución de la disciplina, sí se puede destacar que ciertas características y elementos intrínsecos a la formación de traductores ahora han pasado a formar parte de la iniciativa horizontal de adecuación al paradigma Europeo de la educación. Prácticamente, influyen en estos modelos más bien la descripción de la competencia traductora y los métodos más apropiados para su adquisición con enfoques muy diversos.

No obstante, y a pesar del papel central de estos conocimientos y destrezas en los modelos de competencia traductora, los sujetos no siempre parece advertir el peso que estos logros formativos tienen en su perfil específico. Los contenidos están presentes, aunque de forma más o menos evidente. Sin embargo, no resultan obvias para el formando en traducción e interpretación, sin una labor de reflexión y concienciación específica. La mayoría de los modelos menciona más o menos las mismas consideraciones, es decir, que el traductor y la persona bilingüe no son los mismos sujetos y que la competencia traductora está formada por componentes distintos de niveles diferentes. Gouadec en su teoría, menciona 13 subcompetencias que un traductor debe poseer. En suma, se corrobora que cuando el traductor dispone de la capacidad de utilizar los diferentes apoyos a la traducción (competencia técnica), se implica en la utilización de las fuentes de documentación (sub-competencia instrumental). Cuando es bilingüe, es decir, capaz de comprender la lengua original y de expresarse en la lengua meta (competencia lingüística) es, en consecuencia, capaz de comunicarse en dos lenguas (sub-competencia bilingüe). Cuando puede extraer el sentido del texto (el mensaje) pasándolo correctamente a la lengua meta (competencia de transferencia), entonces es capaz de dominar los principios que rigen la traducción (sub-competencia de conocimientos en traducción). Por lo demás, el traductor puede ser capaz de traducir diferentes tipos de textos (competencia disciplinar), y poseer conocimientos enciclopédicos, biculturales (sub-competencia extralingüística). Finalmente, la buena metodología en el trabajo (competencia metodológica) que consiste en la buena documentación con relación al tema que se está tratando en el texto, es responsable de la eficiencia del proceso de la traducción y de la resolución de los problemas que surjan (sub-competencia estratégica).

En el mismo sentido, se puede comprender que existen varios puntos que son comunes a las competencias de Gouadec, de Kelly, y Hurtado y PACTE y a las descritas por la DGT -EMT. Comparando el análisis de las competencias citadas por los autores, ya sea desde un punto de vista universitario ya desde un punto de vista profesional y práctico, se observan similitudes entre todas ellas, aunque no lleven el mismo nombre o no estén presentadas de forma idéntica. Gouadec con su modelo, menciona una competencia en relación con la gestión que ningún otro autor cita, pero no indica explícitamente otra muy importante, la competencia extralingüística, que reúne los conocimientos biculturales y enciclopédicos.

Es evidente que todas las competencias enumeradas anteriormente son cruciales para el traductor, pues, de hecho, es lo que le distingue de una persona bilingüe o incluso de las demás profesiones que se relacionan con las lenguas. En suma, el modelo de DGT-EMT introduce algunos elementos diferentes, que a él le parecen necesarios, porque considera que el traductor tiene que apelar a otros factores fundamentales. Por ejemplo, la capacidad de analizar diversas situaciones de traducción, es decir, que tiene que analizar la situación, e incluso antes de leer el texto original, la comunicación con el cliente que le da la tarea para obtener el máximo de información posible, lo cual es, una de las garantías de una traducción “de éxito” en el sentido de que el cliente, como donante de un encargo, ha de plantearse y dar respuesta a una serie de preguntas tales como el público al que va dirigida la traducción, en qué forma y contexto se utilizará, etc. Además, el segundo factor es “la capacidad de gestionar y tratar la información”, y “la capacidad de argumentar”, es decir, la justificación de las diferentes elecciones. Y finalmente, la última capacidad es la “capacidad de cooperar”, que es indispensable para el traductor, dado que, como trabaja sobre textos especializados tiene que recurrir a expertos, “viéndose en la obligación de acercarse a ellos [a los expertos], a sus interlocutores, a su ámbito, a su documentación, e incluso a su despacho o empresa”. Se puede decir que no hay ni tiene por qué haber una oposición tajante entre los Estudios de Traducción con pretensión científica y sin ella. Si se analiza el complejo funcionamiento del mercado y, como apuntábamos anteriormente, la multiplicación de ofertas de formación específica en Traducción e Interpretación, parece que estos perfiles no llegan a representar la totalidad del abanico de opciones que se abren a los egresados. Asimismo, los modelos de la competencia traductora son de gran utilidad para el desarrollo de enfoques didácticos, ya que la definición de la competencia traductora ayuda a establecer precisamente cuales son los objetivos globales de la formación. Como se ve, aunque existe un cierto acuerdo en cuanto a algunos de los componentes de la competencia traductora, sobre todo en cuanto a la necesidad de conocimientos lingüísticos, existe sin embargo una gran variedad de aproximaciones conceptuales y terminológicas.

Ahora bien, en juicio propio, un modelo se concibe como una propuesta conceptual que intenta dar cuenta de los componentes del proceso de la traducción y de las relaciones que tienen lugar entre ellos desde una perspectiva comunicativa y del producto resultante; merece destacar también que existe una evolución evidente en cuanto a la descripción de los componentes lingüísticos. Aunque en alguna descripción se incluye una competencia temática, y en alguna otra las capacidades instrumentales o profesionales, rara vez coinciden: en alguno modelo como el de Gouadec persiste pues en la visión elitista del traductor. En la propuesta de PACTE se hace referencia a la interrelación entre las competencias, aspecto crucial para entender la competencia traductora. Además, el modelo de PACTE incorpora competencias que se pueden denominar actitudinales, lo que hace que sean algo más eclécticas que otros modelos.

IV. LA COMPETENCIA EN LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN

4.1. Introducción

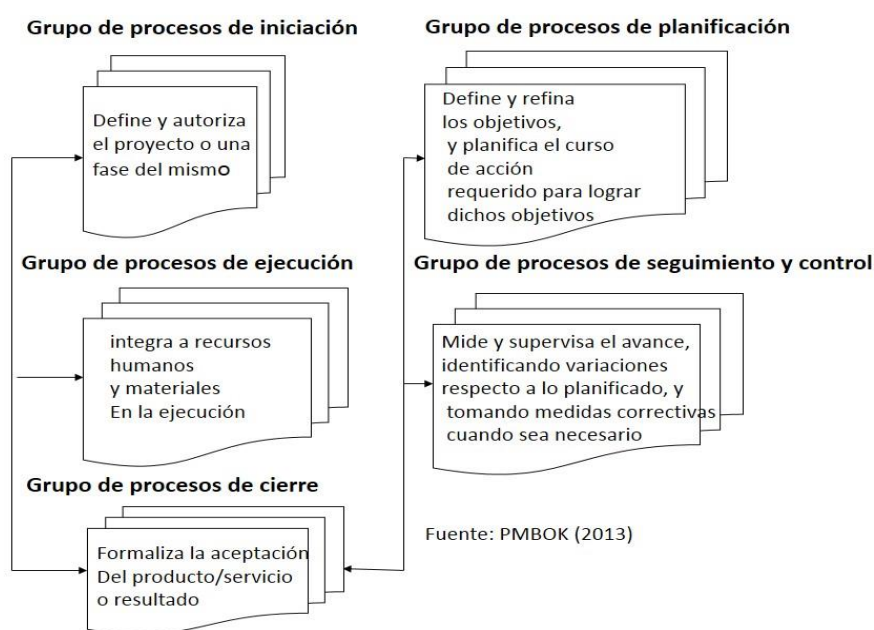
Las competencias del traductor de la gestión de proyectos de traducción remiten a la vez a los ámbitos técnicos y de gestión (DGT, 2012:13) (Gouadec, 2007b:14). Las intervenciones del traductor en cada una de las fases del proyecto revelan su importancia, al ser el responsable de la realización integral del proyecto, para lo cual, Gouadec (2007b:14) enseña que el traductor debe poseer una visión sistémica, ser creativo, tener las habilidades y capacidades pertinentes a sus actividades así como que el éxito de un proyecto dependerá en buena parte, de la pertinencia con la cual el traductor combinará y hará su elección. La norma Europea de calidad de la traducción (UNE-EN15038:2006) aborda la reflexión en el mismo sentido, estipulando que una empresa de traducción debe aparecer como un proveedor de servicios, jalonando el papel de garante de los objetivos del cliente (DGT, 2012:13). El éxito de un proyecto dependerá, por tanto, de la calidad de las medidas adoptadas por el traductor desde el inicio de dicho proyecto. Su principal reto será integrar hombres y actividades, estar constantemente preparado para decidir sobre la asignación de recursos y para evaluar los costes y su impacto, a fin de garantizar el éxito del proyecto.

En el mundo de la gestión de proyectos en general, el gestor de proyectos trabaja con un marco de competencias prescritas a la vez por el empleador y por uno (o más) clientes, cuyas preocupaciones esenciales giran en torno a los conceptos de eficiencia y eficacia. Tales conceptos se reflejan en el PMBOK (2013), que contiene un marco de desarrollo de las competencias (*Project Manager Competency Development Framework*). Aunque los trabajos del PMI hacen explícitos los criterios de buen rendimiento aplicados a cada una de las competencias, esos trabajos resultan ser, sin embargo, insuficientes respecto al proceso de desarrollo de las competencias vividas por el gestor de proyectos. En el mismo orden de ideas, se constata que el oficio de traductor se ejerce bajo distintos estatutos y en distintos contextos. Algunos traductores son asalariados en diversas instituciones o en el sector público. Otros son empleados en empresas privadas que disponen a veces de un departamento de traducción interno. En algunos casos, cuando la carga de trabajo “interno” se vuelve demasiado importante, la empresa puede decidir delegar algunos proyectos a traductores autónomos. Sin embargo, el papel del traductor no se limita habitualmente a la simple transferencia de ficheros; recubre en realidad gran cantidad de las funciones diferentes, tal y como mencionan las investigaciones empíricas y publicaciones recientes. Además, se ha aprendido a través de la literatura sobre ciencias de gestión que la organización por proyectos se ha convertido en la figura

emblemática de la evolución de los modos de organización en la actualidad, que tradicionalmente estaba reservada a ciertos sectores (construcción y obras públicas, ingeniería, consultoría, aeroespacial, entre otros). Un hecho es palpable: el trabajo en equipo está presente en las empresas de cualquier tamaño y área de actividad económica, para responder a desafíos cada vez más variados.

Por consiguiente, la transición de una organización estructurada por funciones, a una organización transversal por proyecto, vino acompañada por la emergencia de la figura de un “gestor de proyectos”, que es el encargado de asumir el dominio de la ejecución del proyecto, es decir, de asegurar su adecuada realización. También es responsable de los recursos, de su organización, de su uso y de la articulación del proyecto con las estructuras permanentes de la empresa. Se observa, por otra parte, que el enfoque seguido para abordar la gestión de proyectos se basa en un conjunto de procesos reconocidos como buenas prácticas; se entiende por las mismas el hecho de que exista un acuerdo general en que la aplicación de esos procesos de gestión de proyectos aumenta las posibilidades de éxito en una amplia variedad de actividades (INTECO, 2009:18). Los procesos de gestión de proyectos se pueden agrupar en función del propósito al que atienden: iniciar, planificar, ejecutar, controlar o cerrar el proyecto o una fase del mismo. De esta forma, se establecen los siguientes grupos de procesos, interrelacionados entre ellos.

Figura 4.1.1. Los grupos de procesos en la gestión de proyectos



Midler (2012:33), Garel (2011:46-48) y Giard (2009:18) en su estudio sobre la gestión de proyectos, distinguen 4 tipos de habilidades que debe movilizar un gestor de proyectos, los cuales se describen a continuación:

- ✓ la competencia instrumental: se juzga necesario el pilotaje del proyecto, es decir, un dominio mínimo de los principales instrumentos de análisis de un proyecto y el dominio de sus plazos y costes. Al respecto pueden citarse, por ejemplo, los formalismos de análisis funcional y de descomposición de tareas, las herramientas de ordenación (GANTT, PERT, RED DE PRECEDENCIA, entre otros) y el control de los costes por el valor adquirido o ganado.
- ✓ el dominio de los campos técnicos: un gestor de proyectos puramente traductor no podría resistir mucho tiempo si no pudiese debatir sobre el fondo de los problemas con los agentes implicados en el negocio que él coordina, según varios autores (2012:33), (2011:46-48) y (2009:18). Obviamente, no se le pide que sea un experto en todos los problemas debatidos en el proyecto sino que domine las principales técnicas implementadas en la gestión de proyectos (ya sea planificar, saber organizar, saber dirigir, saber hacer el seguimiento y el control), lo cual es necesario para que no “le den gato por liebre” y pueda construir su legitimidad en los debates técnicos.
- ✓ La comprensión de las especificidades del proyecto y del cumplimiento de sus objetivos: gestionar un proyecto requiere una competencia calificada de la histórica que se va construyendo a medida que avanza el proyecto. De hecho, el conocimiento de los elementos históricos y culturales de un gestor de proyectos es una competencia en sí misma, que no requiere sino la participación e implicación del gestor de proyectos de principio a fin.
- ✓ La competencia social: la mayoría de las obras sobre gestión de proyectos hace hincapié en la importancia de las competencias de comunicación y liderazgo del gestor de proyectos. De hecho, la principal dificultad que se le presenta es conseguir movilizar a los diferentes agentes sobre los que no tiene necesariamente poder formal. Por lo tanto, la red que ha tejido a lo largo de su carrera, sus cualidades personales para defender su proyecto o negociar con los principales agentes implicados resultan ser recursos indispensables. A las cuatro competencias se le puede añadir la de la traducción de las jergas de los oficios. Por lo tanto, el gestor de proyectos de traducción puede considerarse como un “agente de interfaz”, un “agente integrador”, un “catalizador” que interpreta el papel de mediador, según mencionan los diferentes autores contemporáneos (2012:33), (2011:46-48) y (2009:18).

De la misma manera, es interesante saber a través de los autores (2012:33), (2011:46-48) y (2009:18) que el gestor de proyectos es responsable del buen seguimiento de los procedimientos de gestión de recursos, tanto internos como externos, del presupuesto, de la calidad, del plazo y, sobre todo, de la comunicación constante con el cliente, pues, en efecto, cualquiera puede enviar y recibir archivos para traducir, desarrollar glosarios, dar instrucciones, responsabilizarse de un presupuesto o de los plazos. Normalmente, un gestor de proyectos procede del ámbito de la traducción; es un traductor, un editor, un corrector de pruebas, un terminólogo, un ingeniero; en definitiva, el gestor de proyectos que se encuentra ante un proyecto de traducción ha de profundizar un poco más, haciendo preguntas sobre el contexto en el que ese proyecto se inscribe (desde el punto de vista estratégico y operativo), por ejemplo: ¿cuál es el contexto “cultural” de la traducción? ¿Cuáles son los objetivos del proyecto de traducción? ¿Cómo encajan en este contexto los documentos por traducir? ¿Cuáles son los objetivos de comunicación de los documentos? ¿Quién es el destinatario? ¿Cuáles son los mensajes clave que se pretende expresar a través de la traducción? ¿Cuál es el proceso de producción de la traducción? ¿Cuáles son las etapas antes y después de la traducción? ¿Quiénes son los actores involucrados en cada etapa? ¿Cuál es el plazo, y se está ante un plazo flexible? ¿Cuál es el presupuesto estimado del proyecto de traducción? Las anteriores son algunas de las preguntas que el gestor de proyectos de traducción debe plantearse, y que le permitirán encontrar las soluciones adecuadas para hacer un buen proyecto. Las habilidades en la gestión de proyectos se pueden dividir en los nueve grupos de conocimientos descritos en la guía de los fundamentos en gestión de proyectos (PMBOK, 2013:14), que aquí se describen en la tabla 4.1.1.

Tabla 4.1.1.
Los conocimientos del gestor de proyectos

Item	Elementos de conocimientos	Objetivos
A	Integración del proyecto	Coordinar los diversos componentes de un proyecto asumiendo las funciones de planificación y de ejecución del proyecto, así como del control de cambio conforme a las normas de calidad, para establecer con ello un justo equilibrio en la duración, coste y calidad del proyecto
B	Finalidad del proyecto	Crear un producto/servicio de calidad y conseguir la suma del trabajo deseada y controlar los cambios en la finalidad del proyecto
C	Duración del proyecto	Asegurar de que el proyecto sea realizado en la duración fijada

D	Coste del proyecto	Asegurar de que el proyecto sea realizado en con los límites del presupuesto planificado
E	Calidad del proyecto	Asegurar de que el producto/servicio responde a las necesidades y expectativas del cliente
F	Recursos humanos involucrados en el proyecto	Mostrar la capacidad de liderazgo para asegurar un trabajo de equipo de calidad
G	Informe del proyecto	Difundir una información de calidad sobre el proyecto
H	Riesgos involucrados en el proyecto	Desmantelar y controlar los riesgos del proyecto
G	Suministro	Asegurar de que se obtienen servicios o productos de calidad

Fuente: PMBOK (2013:14)

La tabla precedente ayuda a entender que un gestor de proyectos debe tener habilidades técnicas, conceptuales e interpersonales. Aunque no aparezca en el repertorio de puestos de trabajo tipificados, la profesión de gestor de proyectos existe en realidad, y actualmente se ve sometido, por un lado, a unas reglas cada vez más rigurosas y complejas, debido al perfeccionamiento de la calidad. Por otra parte, la universidad de Edimburgo en Escocia (2010) menciona 10 tipos de competencias para un gestor de proyectos: la gestión de equipo, de presentaciones, de plazos, de coste, de calidad del equipo, de comunicación, de delegación, de recursos humanos, de planificación y finalmente de la personalidad del gestor de proyectos. Por otra parte, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:14) distingue cinco grupos de competencias (iniciación del proceso, planificación del proceso, ejecución del proceso, seguimiento y control y cierre del proceso). Se constata que la literatura referente a las competencias de un gestor de proyectos es abundante y muy confusa, y que no existe consenso entre los diferentes autores en relación a las competencias de un gestor de proyectos. En este estudio, se reagrupan las competencias descritas por los autores en el orden que sigue:

Figura 4.1.2. Las competencias de un gestor de proyectos



Fuente: Adaptado de Corriveau (2011)
Universidad de Québec a Trois-Rivières (UQTR)

Además, el desarrollo de las redes Europeas es un ejemplo de la necesidad de que el gestor de proyectos coordine transversalmente. Finalmente, el papel del gestor de proyectos es decisivo en todas las fases del mismo y es él quien debe impulsar su avance mediante la toma de decisiones. Dichas competencias pueden, en general, adquirirse mediante una formación adecuada. Ante todo, sería interesante aprender en un primer momento los aspectos conceptuales de la planificación de un proyecto, dado que numerosos “gestores de proyectos” tienden a subestimar el alcance que tiene.

4.2. La competencia en la planificación del proyecto

Así pues, sucede a menudo que se oye decir que tal proyecto ha tenido mucho éxito, un éxito regular o ningún éxito. ¿Sobre qué base se puede emitir tal juicio? Por ejemplo, al asegurar que no se han logrado los objetivos del proyecto, que los resultados dieron lugar a importantes consecuencias negativas, o que una vez más, el proyecto fue objeto de la mala gestión de los recursos materializados... se está acudiendo a criterios comúnmente utilizados para calificar un proyecto sobre la escala éxito-fracaso. Algunos dirán, y probablemente con razón, que se puede presuponer la calidad de los resultados generales de un proyecto en función en la importancia que los gestores han otorgado a la planificación. En otras palabras, ¿se han realizado suficientes esfuerzos en la definición del proyecto? Y con posterioridad, ¿se han conseguido los mejores medios para maximizar la productividad de los recursos esenciales del mismo? Para responder a tales interrogantes, no se puede hablar de la competencia en la planificación del proyecto, sin antes hacer referencia a ciertos conceptos fundamentales, tales como los de eficacia y eficiencia.

¿Qué significan estos conceptos en un proyecto? Corriveau y Larose (2006:77-104) señalan que la eficacia es el resultado obtenido en función de los objetivos y fines perseguidos por el proyecto e, incluso, el grado de consecución de las expectativas con que el proyecto se ha diseñado inicialmente. Por otra parte, el concepto de eficiencia remite, una vez más, al resultado obtenido, habida cuenta de los recursos y medios utilizados para la realización de los productos deseados, e incluso de la medida de la productividad de los dichos recursos. Se puede describir como “ineficaz” un proyecto que no haya alcanzado los objetivos que se perseguían y “de ineficiente”, a aquel que resulta de un uso indebido de los recursos. En tal esquema conceptual, la planificación, tomada en un sentido amplio, se ve como la función que selecciona y define los objetivos de un proyecto, estableciendo políticas, así como los procedimientos y los planes de acción necesarios para el logro de tales objetivos, es decir, se está aludiendo a un proceso mediante el cual el gestor de proyectos se esfuerza por maximizar la eficacia y eficiencia. ¿Qué se entiende por maximizar la eficacia y eficiencia? Para Corriveau y Larose (2006:77-104) maximizar la eficacia consiste en saber definir

con precisión los objetivos perseguidos y en determinar de forma reflexiva el abanico de opciones más adecuadas para alcanzar los objetivos; se trata de “hacer bien las cosas”. En cuanto la eficiencia, los autores (2006:77-104) subrayan que tales hechos exigen que el gestor de proyectos defina detalladamente el contenido de los trabajos que se van a efectuar, secuenciando debidamente las actividades y cuantificando con precisión el tiempo y los recursos requeridos. Posteriormente, se implementa un mecanismo para el seguimiento y control necesarios con objeto de asegurarse, a priori, de que se van a “hacer bien las cosas buenas”. La literatura de las ciencias de gestión enseña que, en una empresa, la planificación se presenta en dos etapas: “estratégica y operacional”. La estratégica, generalmente sobre un horizonte previsible (de 3 a 5 años) define las proyecciones, así como el objetivo al que se deben dirigir los esfuerzos de la organización y los medios que hay que implementar para lograr los resultados esperados. La operacional, al preocuparse del corto plazo, establece los planes detallados de ejecución diaria junto a las decisiones de la etapa preferente y, como tal, especifica las actividades, calendarios, asignación de recursos y los estándares de rendimiento. Por lo tanto, al gestor de proyectos le conviene saber dotarse de un modelo de planificación lo más adecuado posible, promoviendo una visión sistémica que motiva a las interfaces (clientes, proveedores, entre otros) a desarrollar las actitudes necesarias para hacer el “buen proyecto”. Sobre la base de este esquema conceptual, se ha buscado conocer, más detalladamente, las competencias de un gestor de proyectos de traducción con relación a la planificación, organización, ejecución, seguimiento y control de un proyecto. Ahora se van a explicar de manera detallada, las características de cada una de esas competencias.

4.2.1. ¿Por qué planificar un proyecto de traducción?

En cualquier proyecto, de manera general, la planificación es un mapa de ruta que indica cómo ir de un punto a otro. Según el PMBOK (2013:40) hay que saber planificar cuando la obtención del resultado deseado implique un conjunto de decisiones interdependientes, y cuando este conjunto de decisiones requeridas por la traducción presente características importantes, como sucede cuando: a) los conjuntos son demasiado grandes para ser procesados a la vez y b) el conjunto de decisiones necesarias no puede dividirse en subsistemas independientes. Las dos características arriba citadas son esenciales en la planificación y demuestran claramente que no constituyen un acto, sino un proceso que tiende hacia una solución, y que dicho proceso no conoce ni conclusión natural ni punto final. Se comprende, pues, que lo que se menciona en la guía (PMBOK, 2013) resulta de gran ayuda, porque enseña lo que debe entenderse por planificación: se refiere a elecciones rigurosas resultantes de un razonamiento lógico basado en unos datos provenientes de la observación de determinados

hechos o estudios. Por consiguiente, en la gestión de operaciones, por ejemplo, el trabajo en su conjunto es normalmente rutinario, repetitivo y está claramente definido; los empleados conocen sus funciones y hacen las mismas actividades día tras día. Las relaciones, así como los canales de información son más o menos permanentes y el aprendizaje se lleva a cabo a través de la repetición de las mismas actividades. Por otra parte, los presupuestos y el establecimiento de estándares de profesionalidad son a menudo el resultado de una operación anual y requieren continuidad de un período a otro. En este entorno, los errores de recorrido son generalmente identificados con rapidez, con lo cual los correctivos se aplican instantáneamente, minimizándose así las consecuencias negativas para la organización. En el contexto de proyectos nada de lo anterior es aplicable, según Kezner (2013:122); un proyecto es, por definición, una empresa puntual, no rutinaria.

La bibliografía sobre la gestión de proyectos ha revelado que, independientemente del tamaño de un proyecto, los actores involucrados, el trabajo, los presupuestos, así como los sistemas de información, estándares de profesionalidad y mecanismos de coordinación, son todos ellos factores que requieren las habilidades de un gestor de proyectos el cual se tiene que organizar de forma única, con carácter temporal, por lo que se necesita establecer un conjunto de relaciones nuevas y cambiantes en el tiempo. Así, en un entorno de proyectos donde la rutina está casi ausente, varios autores, como Gouadec (2007b:7-16) aseguran que la planificación de un proyecto de traducción es cada vez más una función esencial y necesaria que el traductor debe dominar, a fin de realizar un buen proyecto de traducción. Dicha función es una de las más importantes en general y la que a menudo marca la diferencia entre una “buena” y una “mala” gestión de proyectos.

De igual forma, se ha aprendido que planificar implica actividades tales como: fijar los objetivos, establecer políticas, construir programas, elaborar presupuestos, definir plazos, establecer normas, hacer previsiones, escribir procedimientos, marcar los objetivos y, por último, elaborar planes. Por lo tanto, las competencias de un gestor de proyectos de traducción para llevar a buen puerto las actividades se consideran esenciales. Por otra parte, las publicaciones e investigaciones empíricas demuestran también que un proyecto de traducción es complejo por naturaleza, lo que significa que se reúnen en él aspectos que se escapan para maximizar la eficiencia y la efectividad del proyecto. Este hecho se puede explicar por tres razones principales:

- 1) La multiplicidad de los actores implicados: la producción de una traducción implica la intervención de un corrector, de un terminólogo, de un editor o de un grafista, entre otros; del mismo modo, se requiere la presencia de numerosas personas, por un motivo u otro, de donde resulta que las competencias de coordinación por parte del gestor de proyectos son considerables.

Él tiene que gestionar a la vez tanto un aspecto técnico (ordenación eficaz de las diversas partes implicadas) como un psicólogo (armonización de las relaciones entre todos los actores), con el consiguiente fuerte impacto sobre el éxito del conjunto.

- 2) La parte de lo imprevisible en situación de proyecto: ningún proyecto de traducción se parece totalmente a otro, y la proporción de contratiempos que podrían afectar a la realización del dicho proyecto varía también. Puede ocurrir un incidente impredecible, cuestionando así la realización de las operaciones y obligando a revisar las hipótesis de trabajo e incluso a reanudar las tareas que se creían completadas. La experiencia demuestra que un fallo de un proveedor en la entrega, por ejemplo, podría hacer que el proyecto fracasase totalmente, perturbando gravemente su ejecución.
- 3) La dificultad de acceso a los recursos: en un proyecto, la estructura, los medios de producción, los procedimientos, todo está organizado, ya que una operación de este tipo moviliza a personas y máquinas, entre otros; su carácter transversal plantea dificultades prácticas capaces de poner en entredicho los principios de organización existentes, razón por la cual las competencias de un gestor de proyectos se consideren necesarias para el éxito del mismo.

La literatura publicada en los últimos 10 años enseña que en la planificación de una actividad (Corriveau et al, 2012:18), el gestor de proyectos debe tener una visión global (desde su inicio hasta su fin) y detallada del mismo (lista de actividades por realizar y encadenamiento preciso). Tal planificación permite efectuar las actividades o tareas a un conjunto más simples (fases, lotes, macro-tareas...) hasta determinar y ordenar las actividades primarias (nivel de detalle suficiente para ser comprendido y llevado a cabo). En esta serie de tareas, es útil que el gestor de proyectos sepa fijar puntos de referencia visibles, así como puntos de control, hitos, jalones y límites. Planificar requiere, por lo tanto, tiempo, rigor, voluntad y experiencia; sin embargo, un factor clave para el éxito del proyecto de traducción son las habilidades del gestor de proyectos para realizar una planificación adecuada de su actividad, obra o proyecto; por ejemplo, cuando alguien sale de su casa sin saber adónde va, lo más probable es que no llegue a ninguna parte o incluso que se pierda. La planificación, realizada antes de que se ponga en marcha el proyecto de traducción, presenta lo que el gestor de proyectos desea alcanzar, es decir, su objetivo. El plan no es lo que va a pasar (fatalidad) sino lo que se quiere conseguir. En cambio, la falta de competencia en esa planificación equivaldría, si se compara con un viaje en avión, a despegar de Madrid poniendo rumbo Barcelona, sin que el comandante hubiera preparado la navegación, definiendo el plan de vuelo para alcanzar su destino (objetivo). También se ha aprendido que en la ausencia de planificación, con toda certeza, algunas tareas esenciales se quedarán a la sombra (por ejemplo porque son embarazosas), o se olvidarán de

puro obvias o implícitas. Sin planificación, las fechas no se fijan y por lo tanto no pueden ser respetadas; los recursos no se asignan correctamente, la gestión es confusa y el seguimiento, difícil. Además, los compromisos no se cumplen y los presupuestos y los plazos se disparan. A menudo, la traducción o el producto que hay que entregar no corresponden en absoluto a las necesidades y expectativas del cliente. Ante tal disyuntiva, convendría saber qué planificar en un proyecto de traducción. La literatura de los Estudios de Traducción apunta que las principales variables que se requieren en una planificación efectiva y eficiente son el desarrollo técnico, el desarrollo financiero y el empleo de los recursos humanos. Para aclarar esta idea, es interesante recurrir al concepto de conjunto óptimo. Por supuesto, cuanto menos precisión y exactitud se defina un problema, más grande es el conjunto de posibles soluciones. Las investigaciones y publicaciones sobre el tema revelan también que un proyecto planificado, aunque no tenga el imperativo de los plazos, conduce a un logro técnico mejor que en el supuesto de que no se planifique, ya que el control administrativo y la coordinación técnica pueden ser rigurosos, y puesto que el gestor de proyectos no planifica para sí mismo, sino para todos los agentes que tienen un vínculo con su proyecto. La planificación sirve para dominar los plazos con su cliente, permitiendo presentar y explicar al cliente, a la empresa, al equipo, y al proveedor lo que va a suceder, cómo y cuándo. También permite que cada actor se sitúe en el proyecto y tome conciencia de su papel y atribuyéndole las indicaciones precisas: duración, fechas, inicio, fin, presupuestos. Para algunos autores, como Gouadec (2007b:14) es una herramienta de simulación que permite proponer diferentes escenarios para la toma de decisiones, así como un apoyo que justifica la solicitud de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo. Se ha visto por qué la competencia de un gestor de proyectos se considera necesaria, a fin de conseguir una planificación adecuada. A continuación se pasa a descubrir lo que significa el ciclo de planificación y las diferentes competencias que debe dominar un gestor de proyectos para realizar un buen proyecto de traducción.

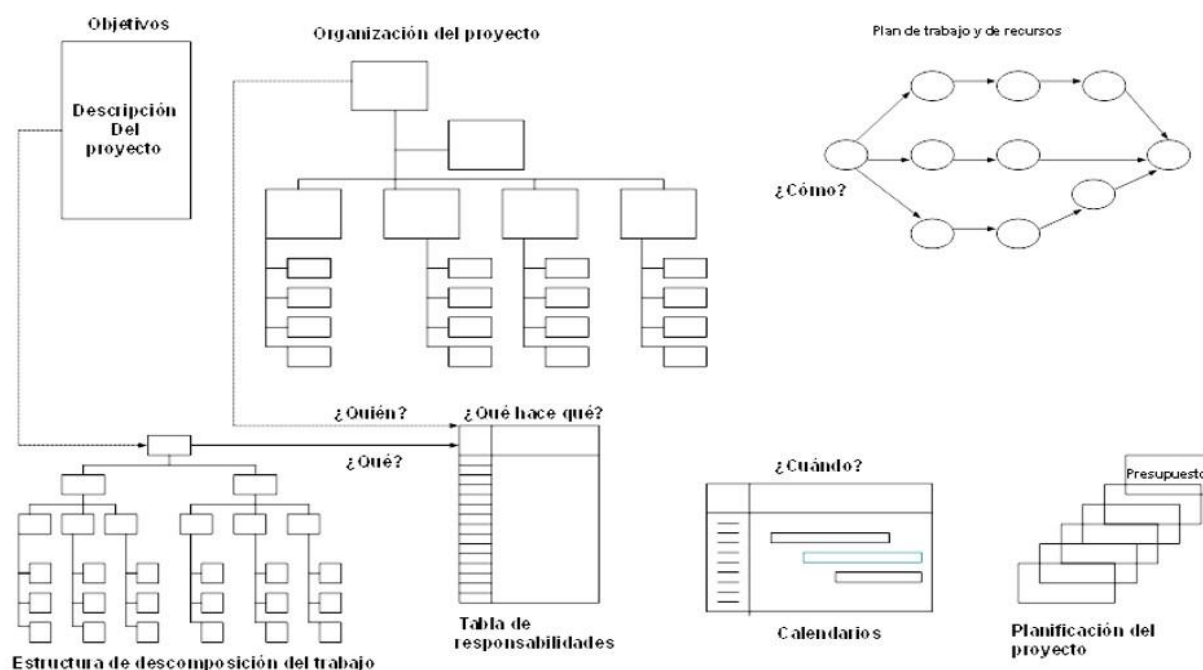
4.2.2. El ciclo de planificación del proyecto

El gestor de proyectos de traducción ha de tener las competencias pertinentes respecto la lectura e interpretación del ciclo de la planificación del proyecto, tal y como señala la norma vigente (EN 15038) sobre la calidad de las prestaciones de servicios de traducción; por ejemplo, traducir un párrafo de 100 palabras puede llevar de 10 minutos a media hora, dependiendo de la complejidad del texto. Siguiendo la misma lógica, traducir un documento Word de unas 400 palabras puede suponer entre media y una hora; la literatura de los Estudios de Traducción señala que la duración es el tiempo medio convencional requerido por la traducción de un texto simple, es decir, que

contiene únicamente caracteres alfabéticos y que trata de un tema que no exige una investigación exhaustiva. Si se cumplen estas condiciones, resulta relativamente fácil delimitar el plazo de entrega de una traducción. ¿Pero, qué pasa cuando la traducción requiere otras etapas, como subraya Gouadec (2007b:63)? ¿Y si el volumen de palabras es muy importante y se necesitan varios traductores? ¿Y si el texto supone una edición previa del formato o una pre-edición lingüística? Y ¿qué sucede cuando el texto necesita un PAO o un control de calidad final? ¿Y si los archivos html tienen que ser procesados ulteriormente dentro de un departamento de tecnología? Los diferentes casos que se acaban de explicar complican notablemente el cálculo de los plazos y el ciclo de una planificación de proyectos de traducción. Por lo tanto, es fundamental que el gestor de proyectos que asume la gestión del proyecto tenga las competencias necesarias para llevar a buen puerto el ciclo de la planificación. Varios autores, como Kezner (2013:122) coinciden al asegurar que la planificación sólo cobra sentido si el plan se actualiza periódicamente y se utiliza para preparar la toma de decisiones que se adoptarán, las cuales, a menudo, se llevan a cabo explícitamente al principio del proyecto. Además, está claro en el PMBOK (2013:56) que el ciclo de planificación consiste en establecer y aprobar un plan de referencia; dicho plan se diseña para lograr un objetivo negociado, tiene en cuenta los conocimientos, hipótesis y análisis de riesgos sobre la base de una cronología establecida para la ejecución de las tareas, y también se revisa en caso de modificación del objetivo y de cambios en el contexto del proyecto. De hecho, el ciclo de la planificación tiene en cuenta las necesidades, intereses, recursos, mandatos y capacidades; es decir, un conjunto interactivo bajo la responsabilidad del gestor de proyectos. Una vez definidos claramente los objetivos del proyecto, las investigaciones demuestran que el ciclo del mismo debe preceder a la definición detallada del contenido de los trabajos, así como al desglose jerarquizado de ese contenido en sub-proyectos, a la definición de las responsabilidades de los principales actores implicados por el conjunto de trabajos, a la estructura organizacional del trabajo (*Work Breakdown Structure-WBS*). Debe preceder también a la estructuración de la información, a la codificación piramidal de toda la estructura de descomposición de las actividades; a la programación de actividades utilizando métodos gráficos (gráfico de barras) o métodos de redes lógicas (*CPM*, *PERT*, redes de precedencias); a la cuantificación de las actividades en términos de duración y de recursos necesarios (humanos, físicos y materiales), así como de costes; a la nivelación y asignación de recursos internos y externos; a la formalización del plan en general; al establecimiento de los calendarios detallados y de los presupuestos de funcionamiento (periódicos y configurados de acuerdo con la estructura de descomposición del trabajo); al establecimiento del sistema de

seguimiento de los trabajos (los procedimientos o los medios para apoyar la administración del proyecto); y por último, a la definición de las modalidades de la gestión del cambio. Una representación sintética de este ciclo se presenta en la figura 4.1.3.

Figura 4.1.3. El ciclo de planificación operacional de proyectos



Fuente: Corriveau et al (2012) « Guide Pratique pour étudier la faisabilité de projets ». Presses de l'université du Québec, Canada.

Una vez que el proyecto ha sido descompuesto en actividades a través de la Estructura de Descomposición del Trabajo (EDT), se debe proceder a la segunda etapa de modelización, es decir, a la preparación del diagrama lógico de ejecución de los trabajos. Esta etapa del proceso de planificación permite separar dos ejercicios muy distintos, y demasiado a menudo confundidos en la práctica (PMBOK 2013:167). El primer ejercicio requiere, en concreto, que el gestor de proyectos disponga de capacidades para identificar y representar visualmente las interrelaciones necesarias entre los distintos componentes del proyecto, para así cuantificar el contenido del proyecto en duración y recursos y analizar diversos escenarios de implementación, proponiendo un plan de trabajo definitivo, conforme a las exigencias y limitaciones del proyecto. Por otra parte, para iniciar el ciclo de vida de la planificación, el cuerpo de conocimientos del PMBOK (2013:167) recomienda que el gestor de proyectos posea competencias que permitan planificar los procesos, por lo cual parece necesario conocer de forma detallada el proceso de planificación y poder de este modo seguir

alimentando los conocimientos sobre el fenómeno.

4.2.3. Los procesos de planificación

La competencia de un gestor de proyectos se juzga pertinente a la hora de llevar a cabo de manera eficiente y efectiva los procesos de planificación para el éxito de un proyecto, como se subraya en el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:244) en el cual una actividad se caracteriza por la concentración y participación de los actores implicados en el proyecto, por el desarrollo democrático y por el tratamiento de la información. Para entender mejor este fenómeno, en un primer momento hay que definir el proceso de planificación. ¿Qué es el proceso de planificación de un proyecto? La literatura revela que el proceso de planificación es el conjunto de actividades o tareas mutuamente relacionadas entre sí y que admite elementos de entrada durante su desarrollo (al inicio o a lo largo del mismo) los cuales se administran, regulan o autorregulan bajo modelos de gestión específicos con el fin de obtener los resultados esperados. En toda actividad traductora, según Gouadec (2007b:15) intervienen una multitud de tareas u operaciones que se relacionan por el flujo de materias y que hacen posible la transformación de las entradas “*inputs*” de la actividad en salidas “*outputs*” específicos. En tal óptica, dichos procesos estructuran todas las actividades desarrolladas, dándoles la forma de una acción racional, planificada, coherente, lucrativa y creativa.

Gouadec (2007b:15) indica, por un lado, que un proceso es un conjunto de acciones y actividades interrelacionadas que se llevan a cabo para alcanzar un conjunto previamente específico de productos, resultados o servicios y por otro, que la gestión de una actividad traductora es una tarea integradora, por lo cual, cada actividad y proceso de producción han de estar correctamente ordenados y conectados con los demás procesos, a fin de facilitar su coordinación. Estas interacciones entre procesos requieren a menudo que se hagan concesiones entre los requisitos y los objetivos perseguidos. A partir de tales elementos de definición descrita por Gouadec (2007b:28), se observa que el término proceso designa de manera genérica el desarrollo de un fenómeno y, al tratarse de acciones humanas, se refiere a un conjunto de operaciones físicas. Bajo tal perspectiva, en un proceso de planificación de un proyecto de traducción se habla de una sucesión de acciones de un mismo tipo, que van, desde coger el teléfono para hacer un pedido inicial hasta la entrega del producto al cliente e incluso hasta el registro del pago recibido, pasando por la recepción del texto original, su lectura, la delimitación de los problemas, consulta de fuentes documentales, redacción del primer borrador y la revisión, entre otros. Kelly (2005b:50) observa que en la traducción escrita, la investigación sobre el proceso parece más fructífera en materia de métodos de enseñanza que en la traducción oral, tal vez porque se trata de guiar a los estudiantes hacia determinadas estrategias

en las cuales las limitaciones cognitivas no tienen más que un papel relativamente menor. Sin embargo, se constata que los estudios de Gouadec (2007b:28) corroboran lo estipulado por la norma Europea de calidad de traducción EN15038.

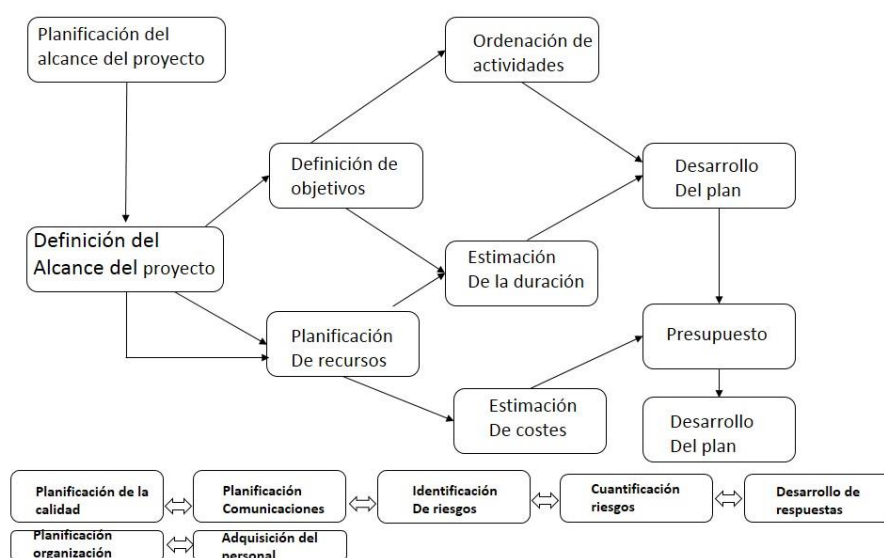
Queda claro para el autor (2007b:28) que no hay que confundir “proceso” con “procedimiento”. El primero describe las actividades de la empresa según una visión transversal en relación a la organización de ésta, mientras que el segundo explicita el “cómo hacer” en dicha organización.

El método “proceso” permite identificar y dominar las interfaces entre las diferentes actividades. Así pues, la literatura de la gestión de proyectos aconseja que un proceso efectivo responde a las preguntas: ¿qué hacer? ¿Cuál es el valor añadido? ¿Quién? y el procedimiento responde a las preguntas: ¿cómo hacer? ¿Cuándo? En relación al modo operativo, responde a las preguntas: ¿Dónde? ¿Según qué procedimiento? El modo gestión responde a la pregunta: ¿Cuánto? (Pereiro, 2010:258). Por consiguiente, hay mayor número de procesos en la planificación. Sin embargo, tales procesos están sujetos a frecuentes interacciones antes de completar el plan; por ejemplo, si la fecha inicial de finalización de una traducción no es aceptable, puede ser necesario redefinir los recursos del proyecto, los costes o incluso el alcance del mismo. Pereiro (2010:258) aporta su grano de arena subrayando que la planificación no es una ciencia exacta, por ejemplo, dos equipos diferentes pueden generar planes muy distintos para el mismo proyecto y añade que se puede considerar la planificación como un proceso de elección entre diferentes cursos de acción y de priorización de los pasos a seguir, a fin de modificar de manera favorable una situación determinada. Muchas veces, se considera que la planificación es un ejercicio arduo, complejo e inaccesible que debería quedar reservado a técnicos especializados en competencias especiales. Sin embargo, las experiencias demuestran que las personas planifican todo el tiempo en la vida cotidiana: ¿quién no ha tenido que mudarse u organizar una fiesta o un viaje? En estos y en muchos otros aspectos de la vida, se planifica lo que se quiere hacer y con quién se quiere hacerlo, los pasos que se van a seguir y lo que se necesita para hacerlo. Ahora bien no hay que confundir el proceso de planificación y el proceso global del proyecto. Según Gouadec (2007b:15), The translation process here becomes two fold: firstly, the translator needs to detect potential discrepancies and flaws in the original text and understand the meaning they intend to convey. To do this, the translator often involves a great deal of creativity, as well as a wide range of communication skills. Se traduce de la siguiente (el proceso de traducción se convierte aquí en dos aspectos: en primer lugar, el traductor tiene que detectar posibles deficiencias y discrepancias en el texto original y en segundo lugar debe comprender el

significado. El traductor introduce a menudo una gran dosis de creatividad, así como una amplia gama de habilidades de comunicación).

Gouadec (2007b:15) avisa que en el traductor debe ser creativo a la hora de desempeñar su función. Aunque prácticamente todo se puede planificar, no siempre son idénticas las modalidades con arreglo a las cuales se formulan y ejecutan los planes. Es preciso establecer diferentes niveles de planificación de acuerdo con los objetivos que el traductor pretenda conseguir en el proceso de la misma. En la literatura sobre gestión de proyectos, se distingue entre “planificación estratégica” y “planificación operacional”; ambas forman parte integrante del proceso general de la organización. Para comprender mejor cuáles son los elementos que determinan un proceso de planificación, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:31) describe los procesos de planificación tal y como sigue en la figura 4.1.4.

Figura 4.1.4. Los elementos fundamentales del proceso de planificación de proyectos



Fuente: PMBOK, 2013

Como se puede observar en la figura 4.1.4, es imprescindible que el gestor de proyectos tenga las competencias adecuadas para detectar las interacciones entre los procesos de planificación. Por ejemplo, en algunos proyectos puede haber riesgos mínimos o no identificables hasta que haya realizado la mayor parte de la planificación y el equipo se pueda dar cuenta de que los costes y objetivos son extremadamente ambiciosos y comportan un considerable riesgo. Aunque estos procesos complementarios se desarrollan intermitentemente y según se van necesitando durante la planificación del proyecto, no son sin embargo opcionales. Los procesos que se denominan como “complementarios” incluyen: la planificación de la calidad (identificando qué normas de calidad son importantes para el proyecto y determinando cómo satisfacerlas); la planificación de la

organización (las funciones, responsabilidades y relaciones jerárquicas del proyecto); la planificación en la adquisición del personal (asignando los recursos humanos necesarios para llevar a cabo el trabajo); la planificación de comunicaciones (determinando las necesidades de información y comunicación). Todas las actividades previas exigen que el gestor de proyectos tenga las competencias adecuadas para definir el curso de acción y los procedimientos requeridos para alcanzar los objetivos y metas.

Además, menciona Gouadec (2005^a:649-653) que el proceso de ejecución de la traducción es complejo y comprende una sucesión de etapas que están a su vez estructuradas y que un proyecto de traducción se enfoca como un proceso de trabajo que tiene que cumplir con los mismos requisitos de producción que cualquier otro proceso de fabricación de un producto y que está plantea, por lo tanto, a todas las presiones económicas del mercado libre. Es muy interesante lo que afirma el autor (2005^a:649-653) pues se observa claramente el concepto de tarea de traducción como una operación en una secuencia productiva: el trabajo realizado por el traductor; el objeto sobre el cual recae la actividad laboral y los medios que ayudan a realizar el trabajo. Verd y Massó (2007:149-152) subrayan que no solamente se perciben los procesos de traducción como un conjunto de interacciones de diferente naturaleza (fácticas, cognitivas) entre sujetos sociales (individuos o grupos) sino también los instrumentos utilizados en determinada situación espacio-temporal.

4.2.4. Las fases de un proyecto de traducción

En la planificación de un proyecto de traducción, es cada vez más necesario saber entregar los productos en cada una de su fases por parte del gestor de proyectos es primordial, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones. Si se hace referencia a la producción de una traducción, Gouadec (2006:42-44) distingue cuatro (4) grandes fases distintas, las cuales interaccionan y conectadas entre ellas; por otra lado, el gestor de proyectos debe poseer competencia para gestionar de manera efectiva cada fase y etapa:

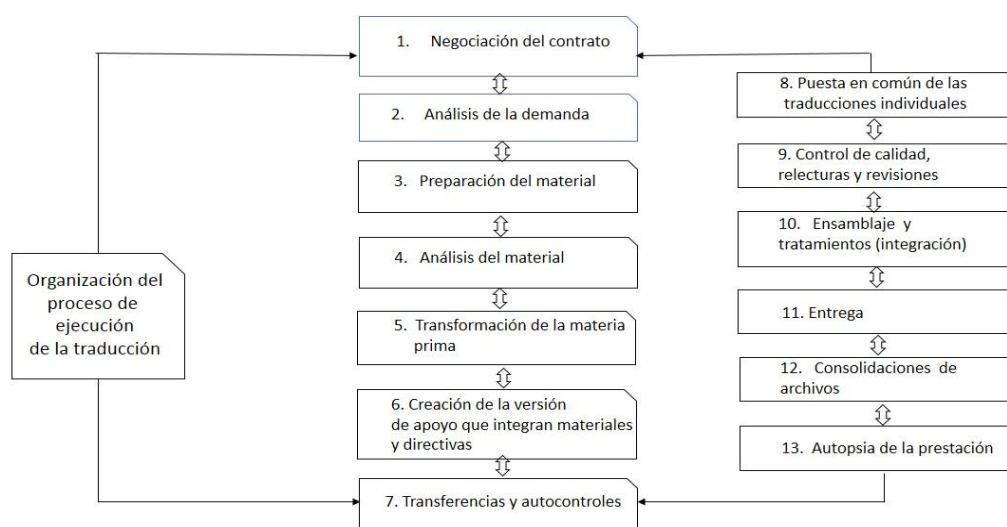
- ✓ la fase de inicio (prospección y captación del proyecto);
- ✓ la fase de pretraducción;
- ✓ la fase de traducción que a su vez se descompone en 3 etapas (la etapa de pretransferencia, la de transferencia y la de postransferencia);
- ✓ la fase de postraducción.

En cuanto a las etapas en general de un proyecto de traducción, algunos autores contemporáneos como Davico (2005:11) distinguen siete (7) :

- ✓ la etapa de toma de contacto con el cliente potencial (negociación);
- ✓ la etapa de recepción del nuevo proyecto;
- ✓ la etapa de análisis del proyecto;
- ✓ la etapa de preparación del presupuesto y del organigrama;
- ✓ la etapa de ejecución del proyecto;
- ✓ la etapa del seguimiento y control del proyecto, fin de la producción
- ✓ la etapa de archivado del proyecto.

Gouadec (2006:42-44) más detallista, distingue 13 etapas y las sub-etapas que según él son obligatorias en un proyecto de traducción.

Figura 4.1.5. Las etapas de un proyecto de traducción



Fuente: Gouadec (2006:42-44) "Proceso de ejecución de la traducción".

Se pueden observar claramente algunas divergencias entre los puntos de vista de los diferentes autores sobre las fases y etapas de un proyecto de traducción. ¿Qué se entiende por fase de un proyecto? Según el PMBOK (2013:54) una fase es un conjunto de actividades relacionadas con un objetivo en el desarrollo del proyecto y se construye agrupando las tareas (actividades elementales), que pueden compartir un tramo determinado del tiempo de vida de un proyecto. La agrupación temporal de tareas impone requisitos temporales correspondientes a la asignación de recursos (humanos, financieros o materiales). Cuanto más grande y complejo sea un proyecto, mayor detalle se necesitará en la definición de las fases a fin que el contenido de cada una siga siendo manejable. De esta forma, cada fase de un proyecto puede considerarse un "micro-proyecto" en sí mismo. Cada fase viene definida por un conjunto de elementos observables, tales como las actividades con las que se relaciona, los datos de entrada (resultados de la fase anterior, documentos o productos requeridos

para la fase, experiencias de proyectos anteriores), los datos de salida (resultados a utilizar por la fase posterior, experiencia acumulada, pruebas o resultados efectuados) y la estructura interna de la fase.

Asimismo, Hurtado (2008:13) y Gouadec (2005a:644) están de acuerdo en que estas fases se solapan, son interdependientes e interaccionan entre ellas. De hecho, los traductólogos aseguran que la fase de traducción empieza cuando el traductor recibe un encargo, el material correspondiente, la especificación de dicho encargo y los recursos específicos; añaden también que cada etapa se compone de tareas y operaciones sucesivas en las que el gestor de proyectos de traducción realiza por lo menos 35 operaciones en una organización dada. A la figura del traductor en una empresa de traducción sostiene Gouadec (2007b:27) se le asigna la ejecución de todas las operaciones, que van desde la pretraducción hasta la postraducción. Esta aproximación presupone una concepción muy amplia de lo que debe hacer un traductor. Sin duda, en este aspecto el autor (2007b:27) parece ser muy exigente y añade: *“All translators have to find and manage all the information and documentation they need”*. Además, subraya que no sólo al traductor se le exige la realización de muchas otras actividades que no sean la traducción “PURA” sino que también se solicita su disponibilidad por si uno de su compañero falla en algún punto del proceso de traducción. En este caso, el traductor debe hacerse cargo de la operación que a priori no le pertenece para asegurar la continuidad del proceso. Se puede apreciar que en las fases descritas por Gouadec (2007b:15) la pretraducción incluye toda la planificación relativa a la realización del servicio de traducción; es decir, define el conjunto de variables que necesariamente conformarán el marco, dificultando o determinando los objetivos y procedimientos de ejecución de cada una de las operaciones contempladas o previsibles en la fase de traducción propiamente dicha. Las fases de traducción corresponden a la gestión de la producción por parte del traductor, ya sea una traducción pura, una localización de programas, o subtítulos; por otro lado, la prestación del traductor finaliza cuando termina la fase de postransferencia (2007b:15). Pero esto no pone fin a su tarea, a su actividad residual corresponde una parte específica y otra genérica. La parte específica es la entrega y la liquidación de la prestación realizada, e incluye: la autopsia de la prestación que acaba de concluir, la ejecución de las operaciones de facturación, el cobro, la caja y finalmente el archivado y cierre de los expedientes. La parte genérica incluye todo lo que es susceptible de reutilizarse o de volverse a poner en práctica, y contribuye esencialmente a una buena preparación de las traducciones futuras. Ahora bien, ¿qué ocurre si el traductor no sabe planificar adecuadamente las fases de su proyecto?

Las investigaciones empíricas y publicaciones revelan que el proyecto será un fracaso estrepitoso, ya que nadie sabrá qué tareas son las que tiene que hacer en cada una de las fases y en qué orden hacerlas, o cuánto tiempo debe dedicar a cada una, así como el plazo en el que ha de entregar o dar como terminada la tarea de cada fase, entre otros. Añade Gouadec (2007b:15) que cualquier traductor profesional es consciente de la importancia de las etapas de revisión, en las cuales se verifica la claridad de las ideas expuestas, la corrección ortográfica, léxica, morfosintáctica y estilística, los aspectos formales y las cifras, entre otros. Es una fase importantísima en la traducción, pero es difícil decir si es la más importante, puesto que cada fase o etapa cumple su función. Los datos obtenidos en la investigación experimental del grupo PACTE (2011) sobre la competencia traductora ponen de relieve que el grueso del tiempo de todo el proceso se concentra en la fase de desarrollo, es decir en la de pretraducción (más del 70%). Se constata también que las fases son parte de un proceso que generalmente es secuencial, diseñado tanto para asegurar el control apropiado del proyecto como obtener el producto, servicio o resultado deseado. Sin embargo, en determinadas situaciones un proyecto puede beneficiarse mediante la implementación de fases superpuestas o simultáneas. Bajo tal óptica, existen tres tipos básicos de relaciones entre fases, según Kerzner (2012:43): una relación secuencial, donde una fase sólo puede iniciarse una vez que se completa la fase anterior. Una relación de superposición, en la que una fase se inicia antes de que finalice la anterior. Una relación iterativa, que señala en un momento dado sólo se planifica una fase y la planificación de la siguiente se efectúa conforme avanzan el trabajo y los entregables.

La competencia referente al gestor de proyectos de traducción para estructurar su proyecto en fases, proporciona una base formal para el control, subraya Kerzner (2012:43). Por otra parte, el autor (2012:43) destaca que saber planificar con las técnicas modernas es cada vez un requisito indispensable de las empresas de traducción a la hora de contratar con un traductor. Cada fase se inicia formalmente con la especificación de lo que se permite y se espera de la misma. A menudo se efectúa una revisión de la gestión para decidir el inicio de las actividades de una fase; dicho inicio es el momento oportuno para revalidar los supuestos hechos previamente, revisar los riesgos y definir de manera más detallada los procesos necesarios a fin de completar los entregables de la fase” (2012:44). Por otra parte, según el PMBOK (2013:178) una fase se concluye formalmente con una revisión de los entregables.

Es igualmente interesante saber que según el cuerpo de conocimientos del PMBOK (2013:178) las características de las fases del proyecto son la conclusión y aprobación de uno o más productos entregables en una fase del proyecto. Un producto entregable es un producto de trabajo

que se puede medir y verificar, tal como una traducción especificada, un informe del estudio de viabilidad, un documento de diseño detallado o un prototipo de trabajo. Algunos productos entregables pueden corresponder al mismo proceso de gestión de proyectos, mientras que otros son los productos finales o componentes de los productos finales para los cuales se creó el proyecto. En cualquier proyecto específico, las fases se pueden subdividir en sub-fases en función del tamaño, complejidad, nivel de riesgo y restricciones del flujo de caja (las variaciones de entradas y salidas de caja o efectivo, en un período dado para una empresa). Cada sub-fase se alinea con uno o más productos entregables específicos para el seguimiento y control; la mayoría de los productos entregables de las sub-fases están relacionados con el producto entregable de la fase principal, y las fases normalmente toman el nombre de estos productos entregables de las sub-fases: requisitos, diseño, corrección, maquetación, entre otros, según corresponda. Con frecuencia, el gestor de proyectos lleva a cabo una revisión para tomar una decisión a fin de comenzar las actividades de la siguiente fase sin cerrar la actual, por ejemplo, cuando el gestor de proyectos elige la ejecución rápida como curso de acción (en que se puede comenzar a recopilar los requisitos de otra actividad de forma paralela). En general, la literatura sobre gestión de proyectos destaca que una competencia no es solamente conocimientos y destrezas sino que también incluye la habilidad de enfrentar demandas complejas; por ejemplo, la habilidad de comunicar con efectividad en cada fase. Gouadec (2007b:43) distingue las tareas que suelen llevarse a cabo en cada una de las fases:

- ✓ diseño: la viabilidad en un proyecto de traducción tendrá que ver con tres parámetros fundamentales: el número de palabras, los aspectos lingüísticos (tipo de texto, lenguas implicadas), los aspectos técnicos (formatos);
- ✓ análisis: se analizará el tipo de traducción y los riesgos que puede implicar y se definirán los plazos y los costes;
- ✓ diseño: se definirán los programas y las herramientas necesarias para llevar a cabo el proyecto con éxito. Por otro lado, se definirá el equipo de trabajo (selección de traductores y de otros perfiles profesionales). También, en los casos que sea posible, se darán las recomendaciones al cliente para evitar los problemas potenciales;
- ✓ desarrollo: es la fase de traducción;
- ✓ revisión: en esta fase se hacen las revisiones lingüísticas y de formato. En caso de localización se hacen las verificaciones funcionales pertinentes, los criterios de control y de calidad;
- ✓ operación: se archivan las copias de las traducciones y de los proyectos de traducción, y se realiza el mantenimiento de las memorias de traducción y de las bases de datos terminológicas.

Se mantiene un contacto con el cliente para verificar su plena satisfacción y las posibles mejoras que se pueden introducir en los trabajos futuros.

Bajo tal óptica, los futuros traductores necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia; así, deben ser adecuadas a los cambios tecnológicos. Por lo tanto, aprender a trabajar con ellas no requiere sólo el dominio de los procesos, sino también la capacidad de adaptar las actividades o tareas a cada una de sus fases.

4.2.5. El plan de comunicación, de gestión de riesgos, de calidad y de recursos

En su acepción más clásica pero aún vigente, el plan de comunicación en la gestión de riesgos, de calidad y de recursos consiste en el intercambio de información entre varios individuos que permite establecer una relación recíproca, específica y libremente consentida; así, que la información transmitida por el emisor y entendida por el receptor forma o transforma lo que éste creía o modifica su comportamiento. Cada vez es vital la competencia de un gestor de proyectos para realizar un buen plan de comunicación en la gestión de riesgos, de la calidad de la traducción y de los recursos que intervienen en cada una de las fases del proyecto, tal y como demuestran los estudios empíricos y las publicaciones que aparecen en los últimos años.

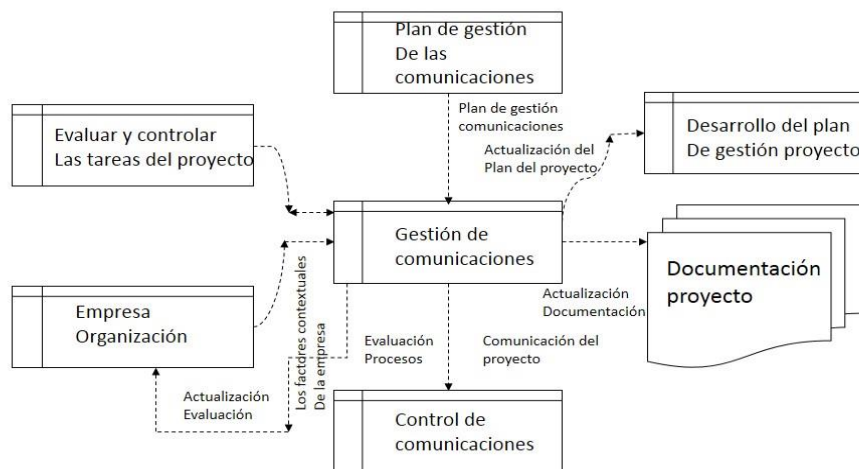
El entorno actual es una fuente constante de estímulos para los sentidos: se oyen sonidos, se ven objetos, eventos y personas y habitualmente, se bombardea la energía de todo tipo. El sistema nervioso, al igual que los sistemas del interior de una organización, capta esos elementos de entrada (input), los transforma y luego los devuelve en forma de ideas, sentimientos o de comportamientos (output). Esa secuencia de entradas, transformaciones y salidas es un proceso de comunicación. Es el mecanismo base con el cual se interpreta el entorno y que, por consiguiente, ayuda a adaptar el comportamiento personal. Saber diseñar un plan de comunicación eficaz se convierte en la piedra angular en el ámbito de los negocios y en una competencia universal que el gestor de proyectos tiene que poder dominar (Gouadec, 2007b:91). Le servirá en diferentes facetas de su tarea: negociar, contratar, motivar, vender, evaluar, gestionar, investigar, motivar, persuadir, informar, decidir, y planificar, entre otros. Un plan de comunicación efectiva puede adoptar muchas formas, según el autor (2007b:91) en un proyecto de traducción: la comunicación puede ser escrita, verbal o no verbal, sin dejar de ser formal o informal. Desde tal perspectiva se aborda, sin embargo, el plan de comunicación bajo dos ángulos diferentes: la comunicación organizacional y la comunicación individual. Para Navarro (2012:15-23), se habla de comunicación organizacional cuando el emisor

es la organización o cuando habla en nombre de dicha organización. El mensaje vehiculado corresponde especialmente a su misión, a su razón de ser, a su cultura, a su filosofía o a sus compromisos o a creencias, entre otros; y depende a la comunicación individual, cuando el comunicador es un individuo, un gestor que actúa en nombre de una organización, será a la vez una comunicación organizacional e individual. Ahora bien, ¿qué significa el plan de comunicación en la gestión de riesgos, calidad y recursos?

Según Kerzner (2012:213) es un documento maestro que define los criterios básicos de comunicación (interna y externa) del proyecto. Así pues, para realizar la estructura del plan de comunicación, un buen gestor de proyectos tiene que dominar el análisis o evaluación de la situación de su proyecto en cada una de las fases. A pesar de la dificultad que dicho gestor de proyectos puede experimentar para perfilar su planteamiento inicial, es evidente que tal planteamiento posee las habilidades pertinentes para armonizar las opiniones de todas las interfaces implicadas y así evitar malentendidos entre los agentes involucrados en el proyecto. Las investigaciones demuestran también que el gestor de proyectos de una actividad traductora ha de tener la competencia que le permita multiplicar los objetivos del proyecto conforme a cinco ejes principales:

- ✓ los objetivos de conformidad, que expresan la finalidad general del proyecto en función de las especificaciones técnicas y del nivel de calidad;
- ✓ los objetivos económicos, que corresponden por un lado al coste de realización del mismo y por otro, a las condiciones de explotación del resultado; dichos objetivos se deben formalizar de modo que se posibiliten unos cálculos precisos;
- ✓ los objetivos de plazos, que indican no sólo la duración total de la realización, sino también los plazos de entregas;
- ✓ las dificultades que han de respetarse: impuestas o seleccionadas (normas, técnicas, cláusulas jurídicas y satisfacción de las partes implicadas, entre otros), delimitan el proyecto desde el exterior, y el gestor de proyectos debe saber poner en marcha los mecanismos que permitan identificar tales dificultades;
- ✓ los objetivos de acompañamiento, que recuerdan que hay que sacar provecho de la dinámica del proyecto para provocar cambios, a fin de conseguir los resultados.

Figura 4.1.6. La gestión de las comunicaciones en el proyecto



Fuente: PMBOK (2013:24) Gestión de comunicaciones del proyecto

Como se puede observar en la figura 4.1.6, el plan de comunicación ayuda al gestor de proyectos a disponer de un calendario en el que se distribuyen las distintas actividades comunicativas que se han programado. Por lo tanto es importante que durante el período de duración del citado plan, se reflexione sobre cuándo el gestor de proyectos debe bajar, mantener o subir la intensidad de la información. Comunicar es persuadir y persuadir es buscar efectos, según Kerzner (2012:213); de esta manera, la comunicación se convierte en una herramienta más de gestión orientada a la consecución de los objetivos. La literatura sobre la comunicación que se ha citado subraya también que un gestor de proyectos, si quiere convertirse en un comunicador eficaz ha de tener cinco comportamientos de base:

- ✓ una imagen adecuada de sí mismo;
- ✓ habilidad para saber escuchar;
- ✓ habilidad para conseguir expresar las ideas y pensamientos del otro;
- ✓ habilidad para ser capaz de pasar por encima de emociones tales como la cólera y, de forma funcional, disposición para mostrarse a los demás.

La función de comunicación de un proyecto es, según el PMBOK (2013:24) algo intangible, una función compleja y heterogénea; es por tanto una política transversal que cruza toda la organización. En base a lo anterior, el gestor de proyectos en primer lugar ha de ser creativo; también ha de trabajar en equipo y con culturas diferentes la capacidad de liderazgo y de persuasión, la capacidad de síntesis y la empatía, así como poseer una visión global e íntegra de su proyecto. Estos requisitos se definen combinando el tipo y formato de información necesaria con un análisis del

valor de la información. En segundo lugar, en la comunicación el gestor de proyectos ha de saber realizar el plan de comunicación del proyecto; por ejemplo, un equipo del proyecto puede incluir como métodos de comunicación desde conversaciones breves hasta reuniones prolongadas, o los documentos escritos (como cronogramas y base de datos, por ejemplo) al que se pueda acceder en línea.

Kerzner (2012:213) recomienda considerar en el plan de comunicación factores tales como la urgencia de la necesidad de información, la disponibilidad de la tecnología, el personal previsto para el proyecto, así como un método para actualizar y refinar el plan a medida que el proyecto avanza y se desarrolla, además de un glosario de terminología común, y también pautas de reuniones sobre el estado del proyecto. Se podrían incluir en dicho plan los elementos de comunicación, es decir, la información que será distribuida ante los interesados, la finalidad del motivo de la distribución de dicha información, así como la frecuencia de distribución de la información y las fechas de inicio/finalización o cierre, es decir, el plazo para la distribución de la información; también, el formato o medio en el diseño de la información y el método de transmisión y finalmente, la responsabilidad del miembro del equipo encargado en la distribución de la información. Como parte del proceso de comunicación, el gestor de proyectos es responsable de hacer que la información sea clara, precisa y completa para que el receptor pueda recibirla correctamente; además ha de asegurarse de que la información sea recibida en su totalidad y entendida adecuadamente. Se ha observado también que la planificación de las comunicaciones en el proyecto es uno de los procesos de desarrollo clave durante la planificación inicial, por lo que dominar los conceptos de cómo alcanzar de manera eficiente y efectiva el plan de comunicación de calidad es una tarea compleja para la cual el gestor de proyectos debe estar suficientemente capacitado.

4.3. La competencia en la organización del proyecto

Según Gouadec (2007b:63), en el patrón general de organización del trabajo, la actividad del traductor se organiza en la mayoría de los casos según la siguiente secuencia:

- ✓ recepción del material que hay que traducir. Confirmación del proyecto / Pliego de condiciones;
- ✓ preparación del material;
- ✓ lectura-análisis del material que hay que traducir;
- ✓ aclaraciones e implementación de la “materia prima”;
- ✓ transferencias/transposiciones;

- ✓ relectura (auto-contrroles de calidad);
- ✓ revisión (contrroles de calidad por terceros);
- ✓ correcciones;
- ✓ puesta en forma y en soporte, y posterior entrega;
- ✓ facturación y recuperación;
- ✓ archivado y seguimiento.

Tal y como demuestran las investigaciones empíricas y las publicaciones, existen varias definiciones de la organización; en la presente tesis, se toman en consideración las características descritas por Kerzner (2012: 99-109), como sigue:

- ✓ el comportamiento de una organización está orientado y determinado en buena parte por una cultura, una misión, unos fines, metas y objetivos, lo cual significa que una organización tiene un comportamiento cultural;
- ✓ la organización recurre a conocimientos, técnicas, tecnologías, a la experiencia adquirida y destreza para realizar las tareas previstas y alcanzar los objetivos previstos;
- ✓ la organización supone una estructuración e integración de las actividades (división formal de trabajo, asignación de responsabilidades, coordinación, integración y centralización o descentralización, entre otros);
- ✓ la organización se fundamenta en la participación de las personas y en sus características (inteligencia, sensibilidad, motivación y personalidad, entre otros).
- ✓ la organización es un conjunto que cuenta con un centro “operacional” que organiza y controla las actividades en su conjunto. Además, para Kerzner (2012:99-109) la organización del proyecto incluye cinco dimensiones principales, consideradas como subsistemas: el subsistema cultural; el tecno-cognitivo; el estructural; el psicosocial y el sub-sistema de gestión. Por lo tanto, en la mayoría de las publicaciones que se escriben actualmente sobre la gestión de las organizaciones se destacan tres condiciones que deben respetarse cuando llega el momento de tomar una decisión:
 - ✓ hay que tener en cuenta la totalidad de elementos de una organización;
 - ✓ hay que tener en cuenta el entorno de la organización;
 - ✓ es necesario que fluya la información en un sistema.

En efecto, afirma Corriveau (2012:55) que cualquier buena decisión cumple con esas tres condiciones, sobre las que además se ha teorizado en dos campos del conocimiento: la sistémica y la cibernética. En resumen, la sistémica es la ciencia de los sistemas y la cibernética es la ciencia del control de la información de esos sistemas. Profundizando en la propia reflexión, se ha querido

entender qué es un sistema organizacional de un proyecto. Mintzberg (2009:19) ofrece una definición realista e insiste en la totalidad del sistema: “un sistema se define como un conjunto de objetos, de las relaciones entre ellos y sus atributos, así como de las relaciones con el medio, de modo que formen un todo”. Idarraga (2012:7) propone otra definición más interesante, puesto que insiste en su dimensión intencional: “un sistema es un todo que no se puede descomponer sin que se pierdan sus características esenciales; ha de estudiarse como un todo. Las cosas deben considerarse como partes de totalidades mayores y no como entidades que haya que separar”. Además, apoyándose en estos elementos de base relativos a la organización, se entiende que un sistema organizacional tiene por lo menos diez características importantes:

La apertura, la complejidad, la finalidad, el tratamiento, la globalidad, el flujo, la regulación, la retroalimentación, el equilibrio y la entropía.

Por lo tanto, cualquier proceso organizacional tiene cuatro fases, que se describen como sigue:

- ✓ el análisis de las necesidades: en función de la misión, valores, programas y planes de acción de la empresa, ¿cuáles son las características de la infraestructura que hay que instaurar para cumplir con la planificación fijada?
- ✓ la elaboración y la atribución de tareas: ¿cuáles son las secuencias de actividades requeridas y cómo se pueden clasificar, para posteriormente atribuir las a los diferentes órganos o unidades administrativas de la empresa?
- ✓ la elección del papel y de las personas: ¿mediante qué métodos de coordinación, de qué papel y de qué tipos de relaciones se asegura la empresa de que el trabajo se hace, y mediante qué personas?
- ✓ el entrenamiento, la formación y la evaluación: ¿qué programas de entrenamiento y de formación del equipo del proyecto se desarrollarán y entregarán, y posteriormente cómo se verificará la adecuación entre los empleados, las estructuras y las tareas en el proyecto?

Una vez se ha precisado lo que la empresa quiere hacer frente al proyecto, hay que dotarse de los medios para llevarlo a cabo, tarea ésta que constituye la esencia misma de la labor de la organización. Organizarse comienza con la asignación de los recursos humanos y materiales del proyecto a fin de que lo que la organización ha decidido hacer pueda realizarse tan pronto como sea posible. Generalmente, el proyecto es parte de una organización mayor que el proyecto mismo; en algunos casos, las organizaciones no basadas en proyectos tienen departamentos u otras unidades que operan como entidades basadas en proyectos con sistemas que las respalden. El gestor de proyectos de traducción debe conocer esas variables organizacionales que afectan a su proyecto, es

decir, la estructura y los sistemas de la organización. Pero también la madurez de la organización con respecto a su sistema de gestión de proyectos, su cultura, su estilo, su estructura organizacional y su departamento de gestión de proyectos puede influir en el proyecto. La competencia en saber organizar tal proyecto por parte del gestor de proyectos supone destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto de la organización. Requiere una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permita ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Un proyecto organizado de manera inteligente, subraya Corriveau (2012:55) significa que ayuda a que la organización aprenda, a que sea un lugar donde las personas amplían continuamente su capacidad para obtener los resultados que desean, donde se fomentan nuevos y expansivos modelos de razonamiento, donde se deja libre la aspiración colectiva y donde las personas están continuamente aprendiendo la forma de aprender juntas. Por otra parte, la competencia del gestor de proyectos equivale a la capacidad de liderazgo, que hace que dicho gestor sepa organizar y coordinar desde un enfoque integrado y holístico.

4.3.1. El desarrollo de un equipo de trabajo y resolución de problemas

Un equipo es un conjunto de personas que trabajan juntas, coordinando su esfuerzo, buscando ser competitivas en el mercado, combatiendo el despilfarro, la mala calidad, los retrasos, la duplicidad de los trabajos, la baja productividad y cualquier otra deficiencia. Bajo tal óptica, el desarrollo del trabajo en equipo es considerado un punto clave y una ventaja competitiva para el éxito del proyecto (Rousseau, Aubé y Savoie, 2006:540-549). En la actualidad ha generado un cambio en la manera de trabajar debido a su gran importancia, dando lugar a un incremento de los equipos de trabajo. La competencia participativa permite aumentar la productividad, la innovación y la satisfacción en el trabajo, dicen los autores (2006:540-549). 10 años atrás, el traductor trabajaba de forma aislada; hoy día esta tendencia ha cambiado: el traductor ya no trabaja sólo, sino que forma parte de un equipo. La competencia de trabajo en equipo se impone a la individualización laboral en un proyecto y el cambio de estructura y proceso de las organizaciones de la sociedad actual ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar. Las tareas han aumentado su dificultad, haciendo que su resolución individual sea imposible, motivo por el cual las organizaciones del trabajo reclaman, hoy más que nunca, la competencia transversal de trabajo en equipo. El constructo (competencia de trabajo en equipo) es recientemente nuevo en las organizaciones y ofrece definiciones y modelos de categorización subyacentes que necesitan hacerse oír en el panorama socio laboral.

Por consiguiente, un importante corpus de investigación demuestra que el trabajo en equipo contribuye por un lado a aumentar el compromiso de los empleados, invitándolos a tomar conciencia de los objetivos de la empresa y a participar en la toma de decisiones y, por otro lado, contribuye a una mejor comunicación, desarrollando las virtudes sociales necesarias a la vida y enseñando a los miembros a organizar y crear un espíritu de equipo para conseguir una alta productividad. Esas investigaciones indican también que la construcción de un equipo aumenta entre los empleados el sentimiento del valor personal propio, pues se sienten aceptados por sus compañeros y más capaces de llevar a cabo el trabajo, desarrollando también habilidades relacionadas con la cooperación. Además, adquieren valores tales como el respeto y la preocupación por los demás, el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la empatía. De hecho, los criterios y selección de los miembros de un equipo deben ser realizados por niveles: a nivel de la tarea, para que el equipo sea eficiente, es necesario que tenga interdisciplinariedad de las competencias técnicas o profesionales. Este factor se encuentra determinante porque enriquece los intercambios, aporta creatividad y permite una efectiva división del trabajo. Además, para Rousseau, Aubé y Savoie (2006:540-549), los intercambios tienen un papel formativo para cada uno debido al descubrimiento de otros puntos de vista y a otros conocimientos diferentes del suyo propio. Por otro lado, las investigaciones demuestran igualmente que si la tarea no es más que una cantidad de actos idénticos y repetitivos que requieren sólo una similitud de calificaciones, dicha tarea causaría disturbios y tensiones. A nivel del grupo, las diferentes investigaciones recomiendan seleccionar a un candidato capaz de trabajar estrechamente con otros para tomar decisiones o resolver problemas sin irritar a los otros, pues una persona flexible puede adaptarse y desempeñar papeles diferentes en un equipo de trabajo, siendo probable que influya en los miembros respetuosamente, sin atacar y contribuyendo así a que el grupo no se desaliente.

Tabla 4.1.2.
Las estrategias de acción para la instalar el equipo de trabajo

Conceptos	Instalación del Equipo	Contexto Organizacional	Ayuda Exterior
Esfuerzo realizado	Motivación del equipo	Sistema de remuneración/recompensas	Motivación y coordinación
Profesionalidad	Composición del equipo	Posibilidad de mejora	Utilización y desarrollo de la profesionalidad

Estrategias de
acciónClaridad de
expectativas

Acceso a la información

Elaboración y
ejecución de las
estrategias

 Fuente: Rousseau, Aubé, y Savoie (2006:540-549).

Varias investigaciones realizadas a nivel individual revelan igualmente que los caracteres diferentes pueden trabajar como un equipo si son capaces de cooperar por inclinación natural o por medio de la formación y el perfeccionamiento. No deja de ser cierto que las diferencias de rasgos de personalidad (exigente, expresivo, analítico, entre otros) son o pueden ser factores de tensión, de ruptura o de disminución de la efectividad en el trabajo. Sin embargo, todos los experimentos llevados a cabo en el ámbito del trabajo en equipo coinciden al indicar que las diferencias entre los rasgos de personalidad que cuentan a título individual se refieren a las actitudes hacia el grupo en general y hacia el trabajo en equipo y la cooperación. En otras palabras, la cuestión no se plantea a nivel del carácter (emotivo o flemático, impulsivo o híper controlado, atrevido o tímido, etc.), sino a nivel del gusto o rechazo a trabajar en equipo, del entrenamiento o no para el trabajo en equipo, a nivel de la actividad egocéntrica y de los complejos personales (2006:540-549). Las investigaciones demuestran asimismo que uno de los principales problemas del equipo de trabajo es su unidad. Ahora bien, la unidad (unidad de espíritu, unidad de acción) se convierte en imposible si el número de miembros es demasiado importante o cuando la composición del equipo es muy heterogénea, dando lugar a los siguientes problemas:

- ✓ Cuanto más grande es el equipo, menos satisfechos están los miembros, porque las dificultades de comunicación se incrementan geométricamente y los participantes son menos oportunidad de expresar equitativamente sus puntos de vista; hay más probabilidades de que se formen subgrupos y pandillas, y los problemas interpersonales adquieren una mayor importancia en detrimento de la unidad de acción en la ejecución de la tarea.
- ✓ Si el equipo es demasiado pequeño, la expresión de desacuerdo es más difícil y la tensión aumenta, a pesar de las apariencias.

Desde tal perspectiva se juzga deseable la competencia del traductor que permite definir adecuadamente la mejor estructura (flexible y adaptada), a fin de desarrollar un enriquecimiento de interacciones y más productividad, de que la expresión de todos sea posible, de que la división del trabajo se lleve a cabo sin que se pierda la percepción del mismo y que los problemas de organización interna sean más fáciles de resolver. Por lo demás, también se constata que estas habilidades son importantes en orden a construir el equipo sobre la base de dos requisitos principales: en primer

lugar, la creación de un clima de apertura que esté diseñado para alentar a los miembros a compartir sus opiniones con sinceridad en lo referente al trabajo, a su funcionamiento y al desarrollo de las funciones y capacidades para mantener la actividad del equipo. Por ende, se emplean cada vez más los equipos en las organizaciones, para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas, se precisa la colaboración y cooperación de varios miembros, estimulándose con ello la participación y la comunicación entre esos miembros y generando una mejora e incremento de la calidad (Echeverría 2008:17).

Como toda competencia, requiere una transferencia, y es de vital importancia poder movilizar el conjunto de conocimientos que se han ido logrando a lo largo del tiempo para poderlos poner en práctica (Echeverría, 2008:17). No es sólo saber hablar con los compañeros o cooperar, sino que se tiene que saber hacer, saber estar y saber ser (Echeverría, 2008:17). Desde los años 70 se han ido realizando investigaciones sobre el trabajo de equipo, pero dichas investigaciones son mucho más recientes y todavía son minoritarios los autores que hablan sobre las mismas; y más aún, también el concepto de trabajo en equipo referido a la perspectiva individual (Rousseau et al 2006:540-549), ha sido empleado y adaptado por diferentes investigadores (Lerner y Friedman, 2009:318-329), (Weaver et al, 2010:133-142). Los investigadores coinciden en que el trabajo en equipo es un constructo multidimensional, ya que poner en marcha equipos humanos es una cosa y hacerlo de forma eficiente otra; y también porque la efectividad de su trabajo depende de algunas variables que el gestor de proyectos ha de dominar. Dicha efectividad es llamada “criterios procesuales de eficacia”. Es necesario en primer lugar que los miembros del equipo estén dispuestos a realizar un esfuerzo suficiente para llevar a buen término la tarea que les ha sido encomendada y en segundo lugar, que dispongan colectivamente de los conocimientos y capacidades requeridas. Más allá de la amplitud de tales conocimientos, lo que cuenta ante todo son los conocimientos y capacidades específicas que permiten realizar una tarea.

4.3.2. La distribución de las responsabilidades

Mintzberg (2009:23) subraya que la organización nace de la necesidad humana de cooperar. Los hombres se han visto obligados a cooperar para obtener sus propios fines debido a las limitaciones físicas, biológicas, sociológicas y sociales. En la mayoría de los casos, esa cooperación puede ser más productiva o menos costosa si se dispone de una estructura de organización y de distribución de las responsabilidades. En la literatura sobre la organización del trabajo se subraya que con un buen personal cualquier organización funciona. Se ha dicho incluso que es conveniente mantener cierto grado de implicación en la organización, pues así la gente se ve obligada a colaborar

para poder realizar sus tareas. Con todo, es obvio que incluso personas capaces que deseen cooperar entre sí, trabajarán de manera mucho más eficiente si todas conocen el papel que deben cumplir.

Tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones recientes, en un proyecto de traducción existen varios actores implicados; por ese motivo, el gestor de proyectos debe poseer conocimientos suficientes, con el fin de diseñar de manera clara tanto las tareas concretas como quién es el responsable de determinados resultados, eliminándose con ello las dificultades que ocasiona en la asignación de responsabilidades y lográndose también un sistema de comunicación y de toma de decisiones que refleja y promueve los objetivos del proyecto. La literatura de gestión de proyectos permite asegurar que para llevar a buen puerto el proceso de distribución de responsabilidades de un proyecto con éxito, el gestor de proyectos debe primero poseer la capacidad suficiente para diseñar de manera eficiente y efectiva la matriz de asignación de responsabilidades de su proyecto. Es un organigrama dinámico, que aporta la claridad de tareas y responsabilidades de cada uno de los actores en el proyecto, el esquema jerárquico del conjunto del mismo, las relaciones entre tareas, las tareas implicadas en cada una de las actividades, el desarrollo secuencial de las actividades y las tareas, las relaciones entre los puestos y los actores en el proyecto.

Por ejemplo: cuando el cliente acepta el presupuesto y el calendario, el gestor de proyectos puede comenzar con la producción del proyecto. Por supuesto, es responsable de asegurarse de que el equipo está listo y es suficiente para llevar a cabo el mismo, y de todos los preparativos necesarios que no se hayan realizado durante la etapa de análisis. Así, algunos archivos deben convertirse para que los traductores los puedan manipular más fácilmente (ej.: convertir archivos Adobe FrameMaker a Microsoft Word). Además, debe asegurarse de que los glosarios y, eventualmente, las memorias de traducción están al día e igualmente, de que las instrucciones del proyecto están listas y adaptadas a las diferentes partes implicadas y sean comprensibles para todos. Asimismo, cada integrante del equipo debe tener sus funciones para que ninguno de ellos se sienta aislado ni desconectado de la misión; del mismo modo, debe comprometerse a no faltar a sus responsabilidades, ya que de lo contrario perjudicaría al equipo en su conjunto. Otros autores como Kerzner (2013:205-208) subrayan que la fortaleza de una organización reside en la competencia existente entre los integrantes del equipo. Una vez que cada uno de ellos conoce las responsabilidades que ha adquirido, debe tener libertad de acción y no ser coaccionado, aunque siempre dispondrá de la ayuda y asesoramiento que necesite por parte del gestor de proyectos y del resto de los integrantes.

Por lo tanto, para un proyecto que requiere la traducción de un millón de palabras, sería absurdo asignar la tarea a un sólo traductor durante por ejemplo 10 meses, si luego hay que asignar

un revisor del mismo durante 5 meses. El gestor de proyectos debe tener las habilidades que lo capaciten para calcular el número de personas necesarias para cada tarea a fin de optimizar la planificación del proyecto. Por otra parte, analizará después la posibilidad de que las distintas tareas se superpongan, con miras a que el proyecto pueda ser completado tan pronto como sea posible. Por ejemplo, si son asignados diez traductores al proyecto durante 3 meses, no es necesario esperar a que dicho período finalice para comenzar la fase de revisión: ésta puede empezar unas semanas después del comienzo de la fase de la traducción, pero sólo una buena organización por parte del gestor de proyectos permitirá que varias etapas se encadenen de la mejor manera posible. Ahondando en lo mismo, según Kerzner (2013:205-208), en un entorno de proyectos la distribución de responsabilidades es más bien asincrónica, (sin coincidencia espacial ni temporal). Por ello es importante que antes de empezar el desarrollo del proyecto los diferentes miembros del grupo puedan organizarse, para que las tareas que hay que realizar queden asignadas y distribuidas de forma homogénea y equilibrada entre los agentes involucrados en el proyecto. Por ello, es el gestor de proyectos quien debe liderar el proceso y estimular la toma de decisiones. Corriveau y Larose (2007:33), en su libro *“Exceller dans la gestion de projet”*, afirman que es indispensable el nombramiento de un gestor de proyectos con suficientes capacidades, habilidades y características para que un proyecto pueda ser dirigido con éxito hacia la consecución de los objetivos preestablecidos. El PMBOK (2013:44) también menciona que los proyectos han evolucionado tanto que han hecho que cambien también las habilidades requeridas para el gestor de proyectos, y el PMBOK (2013:44), añade que en un principio se pensaba sólo en las habilidades técnicas y se contrataba a los gestores de proyectos en base a sus conocimientos técnicos. Actualmente se piensa en un gestor de proyectos más completo, dada la multidimensionalidad de los proyectos y el hecho de que las habilidades gerenciales e interpersonales son tanto o más importantes que las técnicas.

4.3.3. La estructura de coordinación y las interacciones entre procesos

Las competencias que se exigen a un gestor de proyectos para estructurar su proyecto aumentan cuantificamente día a día. Cientos de autores y expertos hablan sobre el tema, que se resalta nuevamente porque no deja de ser un desafío, pues las cualidades que normalmente se requieren son muchas y muy diversas. El éxito de un proyecto depende a menudo de la adaptación por parte del gestor de proyectos de las estructuras de organización. Si las estructuras por proyecto y matriciales parecen libres, sensibles al contexto y a los acontecimientos, es porque encuentran un punto de enlace en el reparto de los objetivos y en la unión de los miembros de los equipos, subraya Kerzner (2009:206) y añade que la elección de la estructura y su adecuación pueden por lo tanto

depender de la importancia y la complejidad del proyecto. Los sistemas son por lo general muy complejos, afirma Kerzner (2009:206), en la medida en que esto lleva a comprender que el concepto de estructura organizacional de un proyecto se caracteriza por el modelo establecido y permanente de las relaciones entre los elementos de una organización. La estructura es la base permanente de un sistema, su esqueleto, su osamenta, sus órganos vitales (Mintzberg, 2013:14-19). En el mismo orden de cosas, la guía de PMBOK (2013:111) subraya que una organización es una creación que está en constante evolución y que su estructura se origina en un proceso de diseño organizacional que también evoluciona. Mintzberg (2013:14-19) asegura que la estructura es el enlace o la red entre el marco organizacional y los subsistemas, y que es también el elemento que asegura la integración de los subsistemas formados por la tecnología utilizada en las operaciones, las relaciones entre las personas y la unidad de gestión y de control. Destacan Söderlund y Bredin (2009:253) que “El impacto de la estructura organizativa orientada al proyecto extiende la responsabilidad del gestor de proyectos y su equipo” y que la estructura organizativa se hace más transparente, resultando con ello más fácil de identificar la falta de rendimiento. En definitiva, el empleado se convierte en responsable de sus tareas hasta su finalización. Por lo tanto, ante esta creciente visibilidad, el gestor de proyectos se vuelve reacio al ver la facilidad con que se puede evaluar su profesionalidad mediante esta nueva estructura organizativa. Predominando en ello, se añadirá que el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:17) afirma que, para que haya adecuación entre la organización de una unidad y sus tareas, se considera necesaria la correlación entre los distintos elementos de planificación y las actividades de la propia unidad.

Sostienen Söderlund y Bredin (2009:253) al respecto que los empleados son conscientes de que trabajan de manera eficiente cuando hay una adecuación y cuando la naturaleza de las funciones y planificación depende de múltiples factores: si las tareas de una unidad de un proyecto son ciertas, previsibles y claras, la organización más eficaz es la de la estructura formal. La estructura de la organización del proyecto frecuentemente condiciona, según el PMBOK (2013:17) la disponibilidad o los términos en los que se puede disponer de los recursos para el proyecto y cubre un amplio espectro, que va desde la estructura funcional de la organización hasta la coordinación de una serie de elementos, dispuestos en un orden concreto y con determinadas relaciones entre ellos. El concepto de estructura organizativa ha recibido diferentes definiciones, aunque la mayoría de la literatura al respecto converge en su consideración como “Red de comunicación” (Mintzberg, 2009:140-142). Para Koontz y Weihrich (2009:156-159), la estructura de la organización se concibe como: a) la

identificación y clasificación de las actividades requeridas; b) el agrupamiento de las actividades mediante las cuales se consiguen los objetivos; c) la asignación de cada actor a un gerente con autoridad para supervisarlo; d) la obligación de realizar una coordinación horizontal y vertical en la estructura. Por otra parte, los autores (2009:156-159) definen la estructura de la organización como “el marco de la organización”, haciendo la siguiente comparación: “si los seres humanos tienen esqueletos que definen sus parámetros, las organizaciones tienen estructuras que definen los suyos”.

El proceso de trabajo en una organización proporciona la base sobre la que se establece su estructura, y la tecnología empleada desempeña un papel determinante en el mismo. De forma simple, se puede considerar la estructura como el patrón de relaciones establecido entre los componentes o partes de la organización. Por otra parte, Pertusa (2005:14) subraya que, Kasts y Rosenzweig (1987:244) describen bastante bien los dos principales tipos de estructuras: “equilibrio mecánica-estable¹” y “el órgano adaptable”, y concluye que la organización de un proyecto con estructura estable funciona bien cuando hay pocos cambios en el entorno y cuando se apuesta por la integración vertical jerárquica y las relaciones formales. Por el contrario, una estructura más orgánica y adaptable da mejores resultados cuando hay muchos cambios en el contexto, cuando está menos estructurada formalmente y posee una mayor flexibilidad dinámica (Koontz y Weihrich, 2009:156-159). Por otra parte, ¿qué distinción entre una estructura y una función? Son éstas las dos caras de una misma moneda, según destacan los mismos autores (2009:156-159), y la estructura constituye la dimensión estática de una organización, mientras que la función conforma su parte dinámica. En las organizaciones complejas como la del proyecto, la estructura se establece de manera inicial, por medio del diseño de los principales componentes o subsistemas y luego, realizando patrones de relación entre estos subsistemas. Las investigaciones empíricas y publicaciones recientes revelan que la estructura de la organización tiene su influencia sobre el comportamiento de las personas y grupos que forman parte de la misma. De todos los elementos que subrayan los autores contemporáneos, se puede deducir la gran influencia que tiene la estructura: se acepta de forma unánime por todos los autores de la organización del trabajo, llegando algunos expertos, como Mintzberg (2009:140-142) a definirla de la siguiente forma “la estructura de la organización como los rasgos de la organización

¹ El equilibrio mecánico-estable es un estado estacionario en el que se cumple alguna de estas dos condiciones: cuando la suma de fuerzas y momentos sobre cada partícula del sistema es cero o si su posición en el espacio de configuración es un punto en el que el gradiente de energía potencial es cero.

que se utilizan para controlar o diferenciar las partes que la forman”. De hecho, todas las organizaciones cuentan con una estructura de puestos de trabajo y es la misma lo que distingue a las organizaciones. A pesar de que la prueba más palpable de dicha estructura es el organigrama, la anterior cuestión a debate podría hacer pensar que no siempre es preciso disponer de un organigrama que describa la estructura de la organización (Mintzberg, 2009:140-142). Por otro lado, se constata que el concepto de estructura en la organización del proyecto implica que el gestor de proyectos ha de poseer habilidades apropiadas para la configuración de actividades que se caracterizan por ser perdurables y persistentes y el rango dominante de la estructura de una organización es la regularidad”. También puede observarse una estructura como un comportamiento que persigue un objetivo determinado. De la premisa anterior se deduce que la estructura de una organización obedece a ciertas razones que deben servir a dicha organización para alcanzar las metas fijadas. Al afirmar que la estructura de una organización hace que a ésta le resulte más fácil alcanzar los objetivos que se hubiera marcado, no sólo se presuponen las habilidades del gestor de proyectos para hacer coincidir la estructura organizativa con los objetivos, sino que además desean hacerlo. Parece razonable admitir que en muchos casos, según Mintzberg (2009:140-142), la estructura de una organización del proyecto no aporta nada positivo al rendimiento de la misma, si los gestores no son capaces, por falta de preparación o de conocimientos, de diseñar adecuadamente una (estructura) que guíe el comportamiento de las personas y grupos que forman parte de la misma y los lleve a alcanzar un elevado nivel de producción, eficiencia, satisfacción, calidad, flexibilidad y desarrollo.

4.3.4. La ordenación de las actividades del proyecto

Se va a ver en primer lugar qué significa el término ordenación a la hora de planificar, organizar, ejecutar y controlar las actividades del proyecto. El diccionario de la Real Academia española lo define como: (Del lat. *ordinatio*, *-ōnis*). Disposición, prevención; acción y efecto de ordenar u ordenarse, colocación de las cosas en el lugar que les corresponde; buena disposición de las cosas; regla que se observa para hacer las cosas; orden, precepto; parte de la arquitectura que trata de la capacidad que debe tener cada pieza del edificio según su destino; parte de la composición de un cuadro según la cual se arreglan y distribuyen las figuras del modo conveniente.

El diccionario Larousse (2010) la define de la manera siguiente:

✓ *Organisation, agencement méthodique des différents éléments d'un ensemble, des diverses phases*

d'une fabrication (Organización, arreglo metódico de los diferentes elementos de un conjunto, de las diversas fases de una fabricación).

- ✓ *Service chargé de déterminer et surveiller la charge des ateliers et des services et de contrôler l'avancement des commandes.* (Servicio encargado de determinar y vigilar la carga de los talleres y servicios y de controlar el progreso de los requisitos).
- ✓ *Acte par lequel un administrateur, après engagement et liquidation des droits du créancier, délivre un ordre de payer sur la caisse d'un comptable public* (Acto por el cual un administrador, después del compromiso y liquidación de los derechos del acreedor, emite una orden de pago ante la caja de un contable público).

Las definiciones proporcionadas por los diccionarios resultan ser bastante sinónimas unas de otras. Sin embargo, la que da el DRAE aclara mucho más al concepto de “ordenación”. En esta perspectiva, las habilidades de un gestor de proyectos en la ordenación de un proyecto, sea cual sea su naturaleza o su envergadura, consisten en programar adecuadamente las tareas de un proyecto y su ejecución, asegurándose de la disponibilidad de los recursos necesarios para su realización dentro de las limitaciones impuestas por los plazos, el rendimiento y los costes, así como los objetivos previamente establecidos, según el PMBOK (2013:64-67). De manera general, la programación pretende optimizar varios criterios, puede decirse que dos familias de criterios: la fecha límite de entrega del proyecto, reduciéndola al máximo posible, y la utilización de los recursos, animándolos y evitando los posibles conflictos para asegurar una optimización de esos recursos durante todo el proyecto. Existen varias técnicas de programación y, por experiencia, se comprende que un proyecto conlleva varias tareas. Dichas tareas pueden tener relación entre ellas, bien porque compartan un recurso, bien porque haya una restricción de precedencia o anterioridad, en cuyo caso existe una cronología en la ejecución de las tareas; pueden describirse las mismas mediante una tabla que resuma el conjunto de tareas de un proyecto, la duración de cada una de ellas y las limitaciones de precedencia. Gouadec (2007^a:6) distingue algunas dificultades planteadas por la calidad de la traducción:

- ✓ la exactitud de la traducción;
- ✓ el significativo;
- ✓ la accesibilidad;
- ✓ la efectividad y la ergonomía;
- ✓ el cumplimiento de cualquier restricción aplicable;
- ✓ la compatibilidad con las expectativas del cliente y con las interfaces implicadas en el proyecto

o actividad.

La literatura de la gestión de proyectos distingue los imperativos siguientes:

- ✓ los imperativos temporales;
- ✓ los imperativos del tiempo que se les atribuye (generalmente derivados de imperativos de gestión) y las restricciones de plazo límite de las tareas (plazos de entrega, la disponibilidad de suministros) o la duración total de un proyecto;
- ✓ los imperativos de coherencia tecnológica que describen las relaciones de orden relativo entre las diferentes tareas;
- ✓ los imperativos de los recursos;
- ✓ las restricciones de uso de los recursos que expresan la naturaleza y cantidad de los medios utilizados por las tareas, así como las características de utilización de dichos medios.

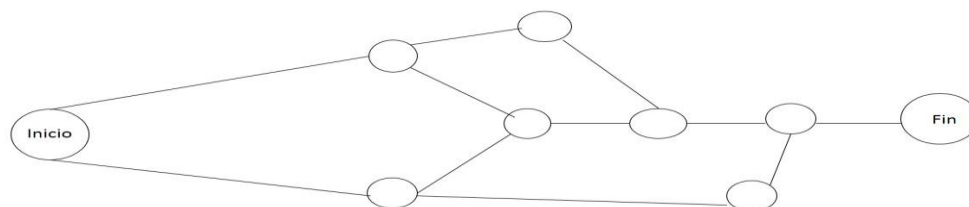
El problema de la ordenación con limitaciones de recursos (*en inglés RCPSP, Resource Constrained Project Scheduling Problems*) se ha abordado abundantemente en la literatura de gestión de proyectos y se menciona que todos estos imperativos se pueden formalizar sobre la base de las distancias entre inicios de tareas o potenciales, y que la programación del proyecto se refiere a la gestión operativa del mismo, la cual consiste en optimizar la sucesión de tareas del proyecto a fin de reducir los costes y los plazos. Lo que toca ahora es encontrar las relaciones lógicas entre las diferentes tareas, que se pasa a llamar “las predecesoras”. Una predecesora no es más que una tarea o actividad que debe haberse terminado para permitir que empiece otra. Por ejemplo, el gestor de proyectos de traducción no puede colgar los gráficos en un texto hasta que haya terminado de traducirlo. En este pequeño ejemplo, a la tarea colgar los gráficos le precede la de *traducir*. Por supuesto, una tarea puede tener varias predecesoras, obligándola a esperarse hasta que todas ellas hayan concluido (PMBOK, 2013:64-67). En tales circunstancias, se juzga pertinente la competencia de un gestor de proyectos para descomponer las tareas de su proyecto. Una tarea “I” se caracteriza por una fecha de inicio “Ti” (tan pronto como sea posible), una duración de ejecución “Di”, una fecha de fin “Tf” (tan pronto como sea posible), y un consumo responsable de recursos; éstos pueden ser humanos (técnicos, operadores, contratistas y agentes) materiales (materias primas, equipamientos, herramientas) o financieros. Según los problemas, las tareas pueden ser realizadas por capítulos o ejecutadas sin interrupción; se habla entonces respectivamente de cuestiones preventivas y no preventivas (PMBOK, 2013:64-67). Cuando no están sujetas a ningún tipo de restricción de coherencia, las tareas se denominan independientes. Para cada tarea es importante calcular un margen, que se corresponde con el grado de libertad que caracteriza a la misma, con un

retraso de ejecución o un inicio anticipado, sin poner en tela de juicio el principio de otra tarea o el plazo del proyecto. Algunas tareas son ficticias, sin duración real, y corresponden a jalones. El PMBOK (2013:64-67) distingue las siguientes conexiones entre las tareas:

- ✓ Fin-Inicio (FI) : el final de una tarea corresponde al inicio de la tarea siguiente
- ✓ Fin-Fin (FF): tareas que terminan en el mismo momento
- ✓ Inicio-Inicio (II): tareas que comienzan en el mismo momento.

Por las razones anteriores, y para garantizar la pertinencia y validez de la lógica de la ordenación del proyecto, es importante asignar personal con experiencia, competente y completamente familiarizado con el contenido del trabajo. La competencia del gestor de proyectos para ordenar las actividades con precisión es cada vez más imprescindible, pues los gestores de proyectos se pierden en ese camino y, debido a lo difícil que les parece planificar, se lanzan a la realización del proyecto sin plan alguno, cruzando los dedos y jugándose completamente a la carta de la improvisación y la suerte (PMBOK, 2013:64-67). Por ello, Kerzner (2013:725-738) habla de red lógica, asegurando que tal representación se compone de un conjunto de caminos y nudos, tal como se presenta en la figura siguiente:

Figura 4.1.7. La representación de un proyecto con la ayuda de una Red AoA

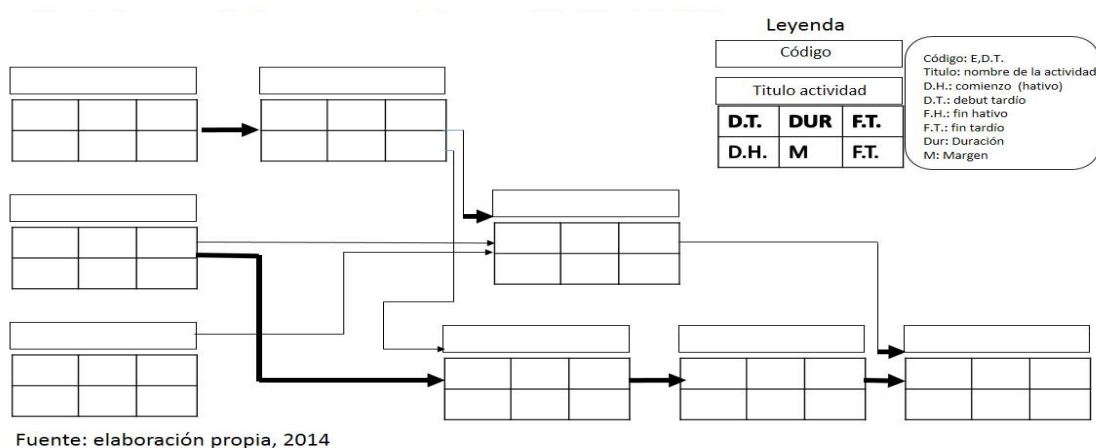


Fuente: Adaptado del plan de cursos en gestión de proyectos. Universidad de Québec, 2008.

Como se puede observar en la figura aquí presente, aunque sea abstracto y se dirija sobre todo a los iniciados, el método se ha extendido ampliamente, debido a que ofrece al gestor de proyectos y a su equipo muchas más posibilidades a nivel del análisis y previsión que el método tradicional del gráfico de *GANTT*. Por otra parte, las investigaciones sobre gestión de proyectos revelan también que las actividades de un proyecto son interrumpibles, es decir, que una actividad comenzada no debe ser interrumpida mientras no haya terminado. Además, también se ha aprendido a través de la literatura de la organización del trabajo que una programación constituye una solución al problema de la programación, es decir, que se define por la programación de ejecución de tareas (orden y calendario) y de la asignación de los recursos y que busca satisfacer uno o varios objetivos y que

una programación muy a menudo se representa mediante un diagrama de *GANTT*. El diagrama de *GANTT*, es un gráfico (cronograma) que consiste en colocar las tareas cronológicamente según las limitaciones técnicas de sucesos (imperativos de anterioridad). Este tipo de diagrama tiene la ventaja de ser muy fácil de leer, pero presenta el inconveniente de no representar el encadenamiento – la conexión de tareas. Este método se suele utilizar generalmente como complemento de la red *PERT* o *CPM*. A partir de ahí, métodos específicos del denominado “red dimensionada” se utilizan para identificar el camino crítico formado por las tareas críticas y estiman la duración mínima del proyecto. El camino crítico es un itinerario que permite ir de principio a fin del proyecto poniendo un tiempo lo más elevado posible, ya que es la acumulación del tiempo de ejecución de las tareas que componen dicho camino (Kerzner 2013:725-738). Dichas tareas tienen un margen cero y las competencias de un gestor de proyectos se necesitan para combinar dos métodos: el *PERT* (*Program Evaluation and Review Technique*), y el *CPM* (*Critical Path Method*). En la figura que sigue a continuación, se ilustra un ejemplo de construcción de una estructura de descomposición del trabajo del proyecto denominado EDT.

Figura 4.1.8. El ejemplo de construcción de estructura de descomposición del trabajo (EDT)



Por otra parte, la investigación sobre cómo realizar un calendario viable se ha basado a menudo en la hipótesis de un universo predecible donde todos los datos del problema son conocidos de antemano, y donde los problemas de la vida real no comprometen la planificación del proyecto. En la práctica, diferentes tipos de perturbaciones pueden surgir durante la realización del proyecto: averías de los equipos o eléctricas, ausencias de los empleados, retrasos en la entrega de un material o equipos. En tales casos, es necesario revisar el calendario, y un calendario óptimo basado en los datos iniciales puede perder su calidad, subraya Kerzner (2013:725-738). Por otro lado, con el método del llamado “calendario robusto”, una corriente bastante reciente, no sólo se busca

proporcionar calendarios óptimos (o casi óptimos) sino que, sobre todo, se persiguen calendarios robustos. En la nueva corriente de pensamiento en los calendarios, el enfoque de la “robustez” se ve como la capacidad de un calendario para mantener su rendimiento, a pesar de que ocurran perturbaciones. En este contexto, se considera pertinente que el gestor de proyectos domine:

- ✓ los enfoques proactivos para crear calendarios robustos que anticipen las perturbaciones;
- ✓ Los enfoques reactivos que permitan analizar inteligentemente los calendarios, teniendo en cuenta las potenciales perturbaciones o riesgos.

Por experiencia, el calendario se puede desarrollar con la ayuda de un ordenador, usando un programa informático para la gestión de proyectos, por ejemplo, o mediante técnicas manuales, las cuales suelen ser más efectivas en pequeños proyectos y en las fases iniciales de los grandes proyectos, cuando hay pocos detalles disponibles. Dicha operación, para que sea efectiva, exige del gestor de proyectos en primer lugar, unos conocimientos que le permitan hacer una lista de todas las actividades y en segundo lugar, especificar, para cada una de ellas, la que la precede y que, en buena lógica, habrá de estar terminada antes de que pueda comenzar la siguiente. La lógica utilizada es uno de los procedimientos de ejecución y de metodología a seguir, y no la disponibilidad o restricción de los recursos, pues tales aspectos se toman en consideración exclusivamente durante el ejercicio de cuantificación. Unos calendarios inadecuados podrían, según dicho autor (2013:725-738), crear cuellos de botella durante la ejecución del trabajo, comprometiéndose así la productividad de los recursos, o poniéndose en peligro la consecución de los objetivos del proyecto.

4.3.5. La estimación de la duración del proyecto

La competencia en la estimación de la duración de las actividades de manera adecuada por parte del gestor de proyectos aparece cada vez con más frecuencia en las publicaciones de los estudios de traducción. Por experiencia, en los proyectos de traducción los plazos de entrega son cada vez más cortos. Parafraseando, Kloppenborg (2014:8-18) afirma lo siguiente: para lograr una buena gestión y un liderazgo exitoso en los proyectos, se necesita que una persona desarrolle tanto competencias blandas como competencias duras. Algunas personas tienen más desarrollada una habilidad que la otra, o se sienten más seguras con de ellas, pero para tener éxito como gestor de proyectos se requiere desarrollar ambas con la inteligencia de saber cuándo es necesario aplicarlas. La mayoría de las investigaciones recientes menciona que es el proceso de toma de decisiones a partir de los objetivos y alcance del proyecto, así como de los recursos necesarios y disponibles, con el fin de establecer una duración lo más aproximada posible a la realidad de cada tarea. Un proceso

progresivo, que depende en gran manera del grado de detalle y de la calidad de la información de la que se disponga. Por consiguiente, afirma Gouadec (2007b:199-216) que, una vez que todas las actividades del proyecto han sido adecuadamente identificadas y debidamente programadas, el gestor del proyectos debe tener un buen dominio y conocimiento de las técnicas innovadoras para la cuantificación del proyecto. Es una operación extremadamente importante y debe hacerse con gran seriedad y rigor (Kerzner, 2013:725-738). Ni que decir tiene que cualquier error resultante de ese ejercicio podría tener consecuencias más o menos graves con respecto a la evaluación final del proyecto. Además, Kerzner (2013:725-738) están de acuerdo incluso en decir que el resultado de dicha operación se convierte en la base de referencia para el posterior análisis de los diversos escenarios de ejecución de los trabajos, y comporta dos etapas sucesivas, a saber:

- ✓ la estimación de la duración y de los recursos necesarios;
- ✓ el cálculo del plazo global de ejecución de las tareas requeridas.

Así pues, para evaluar adecuadamente cada una de las actividades del proyecto, son imprescindibles por parte del gestor de proyectos las competencias básicas en análisis financiero, para calcular sin equivocarse el tiempo total que recoge cada recurso y definir el tamaño del equipo de trabajo, es decir, el número de personas necesarias en cada momento a fin de cumplir de manera efectiva los objetivos del proyecto. Por ejemplo, para una actividad de revisión habrá: 80 horas-personas, 8 horas/día @ 2 personas, es decir, una duración total estimada de 5 días para dicha actividad. Por una parte, el gestor de proyectos debe realizar las estimaciones sobre una base de “normalidad”: equipo normal, duración normal, condición de ejecución normal, y por otra parte, ha de reconsiderar las actividades una a una, evaluando entonces el grado de riesgos propio a cada una de ellas. Y, llegado el caso, habría que revisar las cifras al alza para reflejar las posibles condiciones especiales de realización, tal y como se anticipan sobre el terreno. Con todo lo anterior en mente, no saber estimar la duración de un proyecto de traducción es una lacra para el gestor de proyectos; dicho gestor tendrá que hacer una valoración del número de jornadas de trabajo necesarias para completar una actividad, al igual que la consideración de los tiempos muertos. Por ejemplo, si la revisión de la traducción requiere cuatro días, éste puede requerir de dos a cuatro jornadas de trabajo dependiendo de a) en qué día de la semana comienza y b) si los fines de semana se contabilizan como laborables o no. En la misma línea de ideas, el cuerpo de conocimientos del PMBOK (2013:68) subraya que el gestor de proyectos debe tener los conocimientos apropiados para analizar los datos en la estimación de la duración de las actividades, teniendo en cuenta los siguientes requisitos:

- ✓ realizar una lista de actividades, de las restricciones y de las supuestas necesidades de recursos;
- ✓ capacidades de los recursos, condicionadas significativamente por las capacidades de las personas y recursos materiales asignados a ellas;
- ✓ información histórica, es decir las probabilidades de duración de muchas categorías de actividades.

Por consiguiente, para realizar la correspondencia entre duración de las tareas en términos de días laborales y la duración real, por regla general el uso de software específico resuelve automáticamente esas necesidades. De hecho, la competencia en la apreciación de la duración de las actividades por parte del gestor de proyectos de traducción es esencial para efectuar las estimaciones cuantitativas sobre el número de jornadas de trabajo más probable que se necesitará para completar una actividad; distinguir esas bases de estimación significa encaminarse hacia el éxito del proyecto (Dubrin, 2008:14-15).

4.3.6. La estimación de costes del proyecto

La competencia en la estimación de costes es crucial en la realización de un proyecto de traducción, pues una mala definición de éstos por parte del gestor de proyectos supondrá el fracaso de dicho proyecto y así una pérdida para la empresa. Hoy en día la competencia en la estimación de coste es cada vez más un requisito ineludible para las empresas a la hora de contratar a un traductor en el mercado de trabajo nacional e internacional (Gouadec, 2007b:199-206). En general, se observa en la práctica que un proyecto está sujeto a limitaciones de todo tipo: puede tratarse de limitaciones de tiempo, cuando hay que entregar la traducción en unos plazos apretados, de limitaciones en recursos humanos, en cantidad y en número, o de limitaciones en la disponibilidad de recursos financieros. Éstas son otras tantas exigencias a las que el gestor de proyectos se encuentra confrontado en el ejercicio de sus responsabilidades, hecho que exige realizar distintos análisis para paliar así tales límites y encontrar un escenario de ejecución del trabajo que sea lo más eficiente posible, según las circunstancias. Por ejemplo, el precio por la traducción de las palabras de un manual de usuario es generalmente más bajo que el de la traducción de una interfaz de software.

También la mayoría de las empresas de traducción pone a disposición de sus gestores de proyectos tablas de precios con las diferentes tarifas unitarias que se tomen en consideración para los diferentes tipos de proyectos, componentes y tareas encargadas (precio por palabra, por página, por horas, etc.). En algunos casos, las indicaciones de medida también están disponibles para conocer la productividad media por hora de las diferentes tareas; por lo tanto, pueden servir como

referencia al gestor de proyectos para el cálculo de las horas presupuestables para algunas tareas específicas. Las competencias en la estimación de costes por parte de un gestor de proyectos, incluyen, según Gouadec (2007b:199-206) todos aquellos procesos necesarios para asegurar que el proyecto se va a completar conforme al presupuesto establecido previamente. La estimación de costes implica calcular los costes de los recursos consumidos, los presupuestos de los costes (establecer en qué categoría se deben asignar los costes dentro del presupuesto) y el control de los mismos (regulando y supervisando los cambios de costes dentro del proyecto). Los costes interactúan en todos los procesos mencionados en el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:64-67), así como con los procesos de otras áreas.

Por otra parte, la gestión de costes de un proyecto está principalmente relacionada con la de los recursos. Sin embargo, también se debe tener en cuenta el efecto de las decisiones y los cambios en el desarrollo del proyecto y en el coste final de los resultados y productos. Por ejemplo, las revisiones y rediseños de una actividad traductora implican claramente un incremento en el coste del proyecto. Como es de suponer, la gestión de costes debe recopilar toda la información necesaria, “contabilidad”, para mantener informados al detalle a los actores involucrados en el proyecto. Sin embargo, para lograr un coste óptimo para tal proyecto, Kerzner (2013:725-738) menciona que deben tenerse presentes las valoraciones entre costes y riesgos, tales como fabricar, en lugar de comprar o comprar en vez de alquilar. Por lo general, la estimación de costes se expresa en unidades monetarias (dólar, euro, yen, etc.), aunque en algunos casos pueden emplearse otras unidades de medida, como las horas o los días de trabajo del personal, para facilitar las comparaciones, eliminando así el efecto de las fluctuaciones de las divisas.

El PMBOK (2013:64-67) menciona que estimar los costes incluye: las condiciones del mercado y la información comercial publicada; los activos de los procesos de organización que influyen en el proceso de estimación de costes y que incluyen, entre otros: las políticas de estimación de costes; el patrón de las estimaciones de costes; la información histórica; las lecciones aprendidas. Por consiguiente, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:64-67) distingue algunas herramientas y técnicas en las estimaciones de costes en las cuales el gestor de proyectos tiene que tener competencias para lograr que su proyecto alcance un nivel adecuado, y son:

- ✓ juicio de experto: es decir, la capacidad del gestor de proyectos para interpretar las numerosas variables, como tarifas de trabajo, costes de los materiales, inflación y factores de riesgos, entre otras; tales variables influyen en la estimación de costes del proyecto. Guiado por la información histórica, el juicio de los expertos aporta un valor añadido al análisis o evaluación de los costes;
- ✓ estimación análoga: es la capacidad de un gestor de proyectos para utilizar los valores de los

parámetros como el alcance, presupuesto y la duración. Según la literatura, es una técnica cada vez más fiable cuando se trata de un proyecto similar realizado por la empresa, ya que carece de exactitud;

- ✓ estimación paramétrica: es una técnica que utiliza una relación estadística entre los datos históricos y otras variables (ej. Pies cuadrados en el diseño de un gráfico), para calcular la estimación de parámetros de tal actividad, la capacidad de análisis del gestor de proyectos es fundamental para lograr los niveles superiores de exactitud;
- ✓ estimación ascendente: es un método para estimar los componentes del trabajo. El coste de cada actividad o paquete de trabajo se calcula con el mayor nivel de detalle;
- ✓ estimación por tres valores: la exactitud de las estimaciones de costes de una actividad única puede mejorarse tomando en consideración la incertidumbre y el riesgo. Es un concepto que se originó con la Técnica de Revisión y Evaluación de Programas (PERT). El PERT, según el cuerpo de conocimiento PMBOK (2013:67-71) utiliza tres estimaciones para definir un rango aproximado de coste de una actividad: Más probable (cM), el coste de la actividad se basa en una evaluación realista del esfuerzo necesario para el trabajo requerido y de cualquier gasto previsto. Optimista (cO), el coste de la actividad se basa en el análisis del mejor escenario posible para esa actividad. Pesimista (cP), el coste de la actividad se basa en el análisis del peor escenario posible para esa actividad. Las estimaciones de costes basadas en la anterior ecuación (o incluso en un promedio simple de los tres valores) pueden proporcionar una mayor exactitud y aclarar el rango de incertidumbre de las estimaciones de costes del proyecto;
- ✓ análisis de reserva: las estimaciones de costes pueden incluir reservas para contingencias (llamadas a veces asignaciones para contingencias) teniéndose en cuenta la incertidumbre del coste. La reserva para contingencias puede ser un porcentaje del coste estimado, una cantidad fija o puede calcularse utilizando métodos de análisis cuantitativos. Debe identificarse claramente esa contingencia en la documentación del cronograma de las actividades del proyecto;
- ✓ programa informático de estimación de costes en la gestión de proyectos (ej. *Ms. Project*): la competencia por parte del gestor de proyectos es cada vez más inevitable a la hora de manejar las aplicaciones de software de estimación de costes, las hojas de cálculo informatizado y las herramientas de simulación y estadísticas.

Un análisis de costes y beneficios, también conocido como análisis de “coste-beneficio”, es un método de evaluación que estima el valor de los proyectos para determinar si éstos serán rentables y se pueden en consecuencia emprender. En su forma más básica, el análisis “coste-beneficio” o *CBA* (por sus siglas en inglés), es un cálculo que señala la producción continua de un producto o si una opción de determinado producto ya no es viable. En su forma más compleja, el *CBA* se puede utilizar para tener en cuenta tanto los beneficios que la sociedad recibe como los que reporta a la comunidad en general. La simplicidad del análisis de “coste-beneficio”, paradójicamente, puede dar

lugar a complicaciones, tal y como demuestran los estudios empíricos y publicaciones. Por ejemplo, si alguien va a realizar un análisis de “coste-beneficio” para determinar si se va a asumir un proyecto de traducción, tiene que ser capaz de realizar estimaciones precisas sobre los beneficios que se reciben del proyecto. Si los cálculos son exactos, se puede considerar que el proyecto es viable, para descubrir más tarde que terminó costando dinero a la empresa. Por otra parte, las investigaciones empíricas y las publicaciones muestran que la determinación de los beneficios cuantitativos de un proyecto es relativamente sencilla; básicamente se suman los costes y las ganancias y se comparan ambos resultados. Sin embargo, cuando se toman en cuenta los beneficios cualitativos, la situación puede ser más complicada. La estructuración de costes es un proceso orientado a organizar de manera práctica la gestión de costes, y se basa en las prioridades estratégicas y operativas de la organización. Como tal, debe cubrir todas las operaciones de dicha organización del proyecto y definir mecanismos para el procesamiento de riesgos. Por otra parte, la gestión financiera de cualquier proyecto implica generalmente la presencia de los costes de dos tipos según Corriveau (2012:30-34) y el gestor de proyectos debe tener conocimientos de los costes directos e indirectos de su actividad, obra o proyecto. Los costes directos se generan por la utilización de recursos “directos”, tales como la mano de obra pagada a la unidad (por ejemplo, por palabra), los equipos alquilados y la amortización de los equipos y materiales, entre otros. En cuanto a los costes indirectos son los que se generan por la necesidad de “mantener en existencia” la realización del proyecto, como el salario de los ejecutivos de la empresa, entre otros.

El comportamiento de los costes en contexto de proyectos difiere ligeramente del que se encuentra en contexto de producción, menciona Corriveau (2012:30-34). En producción continua de bienes y servicios los costes indirectos se estiman, por lo general, y se distribuyen en términos de la cantidad por producir, mientras que los costes directos están en función del número de prestaciones producidas. En proyecto, se estiman en función de la oportunidad del alcance y de la calidad del proyecto y se distribuyen en términos de duración total del proyecto. Los costes directos se estiman y se contabilizan en términos de recursos requeridos y de duración del proyecto. En la actualidad, no es inusual que los proyectos sean mucho más caros de lo esperado (hasta 2 o 3 veces más caros...). A menudo, el gestor de proyectos tuvo que realizar dichos proyectos bajo condiciones de extrema urgencia para cumplir de ese modo con un período óptimo mal estimado inicialmente. No es necesario insistir en que los requisitos de un buen análisis previo y de una planificación rigurosa son de vital importancia para hacer un buen proyecto, por lo cual es preferible y aconsejable que el gestor

de proyectos de traducción cuenta con las competencias adecuadas para identificar y hacer los análisis de comportamiento global de los costes de su proyecto, de los mecanismos y las técnicas de la reducción de la duración total de su proyecto.

4.4. La competencia en la ejecución del proyecto

Aunque las actividades hayan estado bien planeadas y bien organizadas, la ejecución de un proyecto también contribuye notablemente a la calidad de gestión que demostrará el gestor de proyectos (Gouadec, 2007^a:63). Si dicho gestor no dispone de la competencia necesaria para gestionar la realización de su proyecto, es más que probable que el mismo se vea destinado al fracaso. El trabajo de ejecución implica, al igual que cualquier forma de gestión, una serie de actividades que tienden a activar o iniciar los recursos para lograr los resultados esperados, así como para tener una visión más amplia, completa y precisa del trabajo de gestión que implica un proyecto. En general, ejecutar un proyecto equivale a hacer adecuadamente las actividades planificadas, según Kerzner (2013:725-738). Ello implica: un sentido de delegación, la habilidad de motivar, la formación de los recursos humanos, una cierta disciplina, la incitación a la participación, la emisión de retroacción, la práctica de la coordinación y la distribución de recompensas, en resumen, un ejercicio de liderazgo.

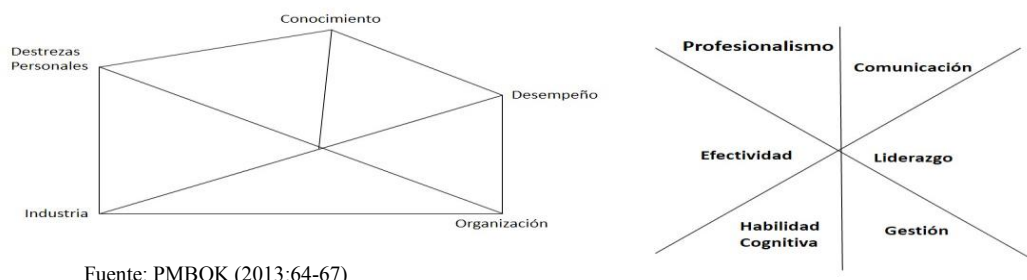
4.4.1. Proyectos y recursos humanos

En la actualidad hay muchos libros y talleres sobre el delicado tema de cómo ser un gestor de proyectos exitoso. Algunos pueden recurrir incluso a la autoayuda, en la difícil labor de llevar un equipo de la mejor forma y no morir en el intento. Es algo que preocupa mucho en el sector de la traducción, ya que siempre se está haciendo frente a proyectos y equipos de trabajo. Con el paso de los años, los buenos traductores acaban convirtiéndose en gestores de proyectos cada vez con más labores de gestión y menos de traducción, señala Gouadec (2007b:199-209). A veces no están preparados o simplemente no encajan lo suficientemente bien para liderar un equipo de trabajo, son mucho mejores traduciendo textos que organizando a un grupo de personas de forma eficiente. Entre las habilidades que hacen a un gestor de proyectos se encuentran factores tan importantes como la comunicación o la organización, sin olvidar la construcción de un equipo, equilibrando y resolviendo los problemas que puedan surgir entre los actores del mismo. El gestor de proyectos no ignora que los aspectos humanos son a menudo los más complejos y difíciles de manejar, como señalan los

teóricos implicados en la gestión de recursos humanos. Desde esta perspectiva, para conseguir un “buen proyecto”, son indispensables aquellas habilidades de un gestor de proyectos de traducción que le capaciten para informar de manera óptima a los individuos implicados en un proyecto, para motivarlos y para movilizarlos, además de las actitudes y los sistemas usuales previstos para este fin y preparando cuidadosamente la asignación y el seguimiento de los mandatos. También se puede constatar a través de la literatura sobre la gestión de recursos humanos que en todo tipo de tareas de gestión, lo primero y más importante, es saber comunicar las necesidades, expectativas y opiniones a otras personas, es decir que resulta fundamental saber trabajar rodeado de gente; de otro modo, es muy complicado convertirse en un gestor de proyectos (2007b:199-209). Quien ejerza esta función tiene que saber enviar mensajes útiles a los demás y asegurarse de que todos lo entiendan para que todo encaje como una articulación de piezas bien ajustadas. Como se ha dicho anteriormente, es bastante común que muchos traductores, después de alcanzar cierto grado de experiencia, desarrollen el trabajo de gestores de proyectos, lo que implica que a veces que no dejen sus tareas de traducción y las tengan que compaginar con la gestión del equipo: haciendo de *dispatcher* interna y externamente.

Por tal circunstancia, es importante para el gestor de proyectos ser capaz de organizar y diseñar un plan para las interfaces que encaje con las reglas y procesos; he de ser capaz igualmente de mantener a su equipo motivado, de transmitir los objetivos del equipo y de premiar su consecución. También es importante que consiga el equilibrio dentro del equipo de trabajo, evitando la competencia entre sus miembros. La literatura de gestión de proyectos añade que si un gestor de proyectos crea confianza entre los interfaces de su proyecto, los miembros de éste se sentirán más apreciados y comprometidos. Escuchar los problemas de equipo no es suficiente, subraya Gouadec (2007^a:76), el gestor de proyectos es el líder y ante todas las interfaces de su proyecto, por consiguiente tiene que dar ejemplo, tanto en la forma de trabajar correcta como en la resolución de los problemas que surjan. Ante la indecisión del equipo debe ser él quien tome la iniciativa sin olvidar a dicho equipo. Él es el quien debe tener la visión más clara sobre la dirección en la cual quiere que crezca el equipo. Ha de ser el impulsor, un catalizador, que transmita esa visión al resto y demuestre que la misma es posible. A tal respecto, el componente más importante, imprescindible e irremplazable de la actividad traductora es el equipo humano. La figura que aparece a continuación ilustra la dimensión personal del gestor de proyectos.

Figura 4.1.9. La dimensión interpersonal del gestor de proyectos



Fuente: PMBOK (2013:64-67)

El cuerpo de conocimiento PMBOK (2013:64-67) menciona algunas competencias que debe poseer el gestor de proyectos para empeñar su papel en la gestión de recursos humanos con efectividad y eficiencia:

- ✓ comportamiento ético, gobernado por la responsabilidad, el respeto, la justicia y la honestidad en la práctica de la gestión de proyectos, es decir la profesionalidad;
- ✓ intercambio efectivo, de información apropiada y relevante con las interlocutores y utilizando el método adecuado;
- ✓ logro de los resultados esperados, usando las herramientas, técnicas y recursos adecuados en todas las actividades de gestión del proyecto;
- ✓ guía, inspiración y motivación a los miembros del equipo y clientes del proyecto, a fin de manejar con eficiencia las situaciones o problemas que se presentan en el proyecto, el liderazgo;
- ✓ aplicación adecuada de la percepción y el juicio para ejecutar o dirigir un proyecto en un ambiente de cambio y evolución;
- ✓ gestión efectiva del proyecto, con el desarrollo y uso de recursos humanos, financieros, materiales e inmateriales.

La gestión de proyectos exige que se dé prioridad a la competencia individual, en predominio de muchos otros criterios de gestión a los que la función está ya acostumbrada (como lo son los títulos, la edad, el curriculum profesional, etc.). De manera general, se observa en la literatura de gestión de proyectos, que los recursos humanos son las fuerzas impulsoras de cualquier proyecto y para realizarlo con eficiencia, hay que estar preparado y reciclarse profesionalmente.

En general, todos los gestores de proyectos deben saber actuar como personas clave en el uso

de técnicas y conceptos de gestión de recursos humanos para mejorar la productividad y el desempeño en el trabajo. Pero aquí es necesario plantearse la pregunta: ¿pueden las técnicas de gestión de recursos humanos impactar realmente en los resultados de un proyecto? Según las investigaciones, la respuesta es un “SI” definitivo. En situación de proyecto en general, la productividad es el problema al que se enfrenta la gestión de los interfaces (internas y externas). Hay que ser conscientes de que todas las competencias son susceptibles de desarrollo y entrenamiento, aunque cada una en distinto grado. La siguiente frase puede clarificar este punto: “puedes enseñar a un pavo a trepar, pero es más fácil contratar a una ardilla”.

4.4.2. Los recursos del proyecto y el conflicto

A nivel de los recursos humanos, más concretamente los del equipo del proyecto, se encuentran varios tipos de dificultades que se manifiestan por medio de las actitudes, de comportamientos negativos y de hechos tales como la formación de subgrupos, un ambiente a la defensiva, una comunicación restringida, falta de dinamismo, malentendidos en las funciones y reuniones poco frecuentes, entre otros. Las investigaciones sobre gestión de proyectos caracterizan siete factores o fuentes de conflicto: los plazos (los objetivos no se alcanzan rápidamente), las prioridades (existencia de normas y procedimientos rígidos), los recursos (utilización desigual), la técnica (poca creatividad, diversidad de opiniones), la administración (jerarquía organizacional demasiado vertical), la personalidad (necesidades de poder y de liderazgo) y los costes (cómo, cuándo y cuánto gastar). Bajo tales circunstancias, se requieren competencias en un gestor de proyectos para comprender la naturaleza de los conflictos emergentes en un proyecto dado, es decir, los conflictos que son considerados como el resultado del fracaso de las expectativas y la falta de adhesión a los objetivos planteados. Cuando la conducta o acciones de un miembro del equipo violan las expectativas de otros miembros, las competencias del gestor de proyectos se consideran relevantes para pronosticar de manera efectiva de las reacciones negativas. El grado de atención del gestor de proyectos y las buenas instrucciones en el momento adecuado, son un pre-requisito fundamental para minimizar las pérdidas de tiempo entre las actividades y al comienzo de cada trabajo. Reconocer rápidamente los conflictos abiertos y latentes entre las personas o las unidades de trabajo en la organización minimizará no sólo las pérdidas de tiempo, sino también los problemas de colaboración. Subraya Kerzner (2013:725-738) que el aspecto humano reviste un interés crucial en el marco de los cambios organizacionales, y que el comportamiento del personal o su actitud se considera generalmente una de las principales causas del éxito o el fracaso de un proyecto (Askarany y Yazdifar, 2010:5-8) (Müller y Turner, 2007: 21-32), (Bredin 2006:26). El fracaso de un proyecto

se asocia, entre otros, a la estructura de la gestión de los recursos humanos funcionales, y en consecuencia inadaptada a la gestión de proyectos, a las nuevas responsabilidades de los gestores de proyectos y a su nueva autoridad (Bredin, 2006:26). Las resistencias que generan los proyectos de integración de buenas prácticas son causadas generalmente por el nombramiento de los gestores de proyectos que no se efectuaron en el principio por sus competencias como gestor de proyectos, sino por su pericia en su campo específico (Bredin, 2006:26). Los mismos siguen siendo los recursos clave del proyecto, y pueden surgir conflictos de intereses causados por la participación de un recurso externo a la organización (2006:26). Por lo tanto, resulta difícil resolver esos conflictos de intereses. Así que la falta de recursos humanos, la falta de conocimiento del proceso por parte de los miembros implicados en el proyecto y la falta de habilidades en las tecnologías necesarias pueden influir negativamente en un proyecto (Müller y Turner, 2007: 21-32). Por otra parte, el exceso de responsabilidades trae la tensión a un equipo, lo cual afecta negativamente a la atmósfera y al espíritu de equipo y paralelamente, al éxito del proyecto.

Askarany y Yazdifar (2010:5-8), mencionan que hay dos condiciones previas importantes para la resolución de conflictos. En primer lugar, las partes deben ponerse de acuerdo para trabajar sobre sus diferencias. En segundo lugar, cada una de dichas partes debe hacer un esfuerzo real para entender al otro y así realizar acuerdos de negociación para llegar a un consenso. Para los problemas relativamente simples, el equipo puede utilizar el enfoque clásico: identificación, clasificación por prioridades, establecimiento de posibles soluciones, elección de la mejor solución, ejecución de la solución y evaluación de los resultados. Si se trata de cuestiones más complejas en las cuales el nivel de creatividad es importante (por ejemplo, conflictos de orden técnico), las investigaciones indican que el gestor de proyectos puede utilizar otros métodos de solución de problemas, entre los que se pueden citar, por ejemplo: el “*Brainstorming*” (Aportación de ideas que varias personas ponen en común como punto de partida para un proyecto).

Cuando un individuo influye de manera negativa en el equipo, el gestor de proyectos ha de saber tomar la iniciativa y examinar su papel dentro de la unidad en cuestión. Cuando se enfrenta a los conflictos, ha de saber gestionar bien su nivel de estrés, reconociendo a tiempo las situaciones de angustia, a fin de reaccionar con calma. Además, se aconseja que asista a seminarios de experiencias de aprendizaje, para que sepa identificar sus propios comportamientos, al igual que los diferentes tipos de bloqueo, y también la utilidad de la retroalimentación (*feedback*) interpersonal y el modo de resolver problemas en equipo. Por lo demás, las investigaciones revelan que hay conflicto

cuando existen divergencias en las necesidades, objetivos, actitudes, valores, percepciones, y cuando existe competitividad para la obtención de bienes. Si tradicionalmente el objetivo era evitar o limitar sistemáticamente los conflictos, las teorías modernas tienen una visión más realista del mismo, al considerarlo como un fenómeno natural del trabajo en equipo, inevitable, e incluso necesario, y ha de gestionarse como tal, pues puede contribuir positivamente a la consecución de los objetivos del grupo (Kerzner, 2013:725-738) y ha de analizarse en su contexto. Para conseguirlo, el gestor de proyectos, que actúa como líder en la realización de su proyecto, ha de permanecer a la escucha de los miembros del equipo y poseer las competencias de saber aconsejar, animar a que las personas se abran y expresen sus sentimientos, detectar y controlar los conflictos y por último, servir de ejemplo. Tales capacidades se consideran esenciales para hacer un “buen proyecto”. Sin juzgar, ha de transmitir sus percepciones y sus emociones.

4.4.3. Los recursos humanos y la comunicación

El lenguaje es tal vez una de las más poderosas herramientas jamás creadas por el hombre, subraya la UNESCO (2005^a:90-114). Desde su invención, se puede considerar como verdaderamente humanos. Sin embargo, cuando el hombre pudo expresar a otros sus propias ideas, se logran varios avances fundamentales en la configuración de ese complejo entramado de conocimientos, prácticas, objetos y discursos que se denomina cultura. Por otro lado, la posibilidad de pensar en lo que no existe ahora pero va a existir más adelante, es también una de las características esenciales de la humanidad, esto es, pensar en el futuro, adelantarse a los hechos. Pensar en lo que no está presente, pero que podría estar. Sin esta percepción del futuro el hombre no planificaría, y no pensaría en un futuro mejor; no tendría la idea de que el futuro es un tiempo por construir, y para el mismo se debe dar lo mejor de los propios esfuerzos en el presente, asegurando con ello la existencia de individuos y de como especie.

El conocimiento está relacionado con los conceptos, definiciones, datos, procesos, y otros elementos intangibles. Las áreas del conocimiento poseen fundamentos, teorías, escuelas, paradigmas, principios, leyes, conceptos, y otra gran cantidad de componentes que deben ser dominados por cada profesional. Sin embargo resulta relevante indicar, finalmente, que el criterio último para definir el verdadero grado de competencia de un profesional es su capacidad real para transformar el entorno, subraya Tobón (2008:8). En el caso, por ejemplo, de un gestor de proyectos de traducción, es su desempeño y el impacto generado por su labor lo que realmente define si es o no competente; pues seguramente en esa transformación que ha realizado sobre el entorno, habrá

necesitado elementos conceptuales, prácticos y actitudinales. Las competencias comunicativas son esas formas mediante las cuales el gestor de proyectos puede establecer interacciones con otras personas y con su entorno, partiendo de un previo reconocimiento de su ser; dichas competencias se adquieren mediante la incursión de las personas en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia, y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento basado en los tres componentes de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Se va ahora a ver brevemente el interior de cada una:

- ✓ se relaciona con la adquisición y desarrollo de la comunicación, éste es el sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas, porque se respalda en una convención social previa. La importancia de esta competencia va más allá incluso de lo que el mismo lenguaje permite expresar;
- ✓ así que la comunicación no es sólo lo dicho, sino lo pensado, y sobre todo, lo por decir.

Los recursos humanos y su comunicación en un proyecto son fundamentales (PMBOK, 2013:118), y el gestor de proyectos debe saber comunicar a los miembros de su equipo que la gestión de proyectos implica un contexto de fuertes restricciones de tiempo, presupuesto y rendimiento. Evidentemente, tales imperativos no deben sin embargo ser obsesivos, sino que los esfuerzos de comunicación y de movilización se han de centrar más bien en la realización de los resultados que permiten alcanzar los objetivos del proyecto y contribuir asimismo a la consecución de la finalidad del proyecto.

Como se ha visto anteriormente, la comunicación entre los miembros del equipo de proyecto representa una dimensión capital de lo vivido por el proyecto. En efecto, los objetivos, el papel y las responsabilidades, las expectativas y la comprensión de los aspectos políticos que rodean al mismo han de transmitirse mediante canales de comunicación formal o informal de los recursos humanos. Dichos canales son los poderosos medios de que se dota el gestor de proyectos a fin de implicar a los recursos humanos en el proyecto, razón por la cual éstos han de ser efectivos y fiables (PMBOK, 2013:118). Varias investigaciones demuestran que si los canales se utilizan mal, se pueden generar conflictos, aislando a los actores involucrados en el proyecto y destruyendo el espíritu de equipo. Müller y Turner (2007:21-32) señalan también que en situación de proyectos, diferentes medios de comunicación pueden establecerse para difundir los mensajes entre los recursos humanos implicados en el proyecto:

- ✓ puede ser una difusión formal, es decir, el énfasis se pone en el cumplimiento de los planes, directrices y normas; en realidad, está implica, y está vinculada igualmente a la tarea por realizar. Este tipo de comunicación, según los autores (2007:21-32), asegura los intercambios de información necesarios en cualquier proyecto, y toma la forma de notas, informes y procedimientos;
- ✓ puede ser espontánea y exploratoria, y permite el intercambio de información al objeto de encontrar soluciones a los diversos problemas detectados, favoreciendo que el proyecto evolucione y se adapte;
- ✓ puede ser curativa, y se refiere a la vida organizacional, permite la expresión de las preocupaciones, de las dificultades o temores de las personas participantes en la vida organizacional. Conectada a la satisfacción laboral, pretende dar respuesta a las necesidades de los individuos y a los grupos de interés para el proyecto, y resulta esencial para la salud y el equilibrio del equipo del proyecto;
- ✓ puede ser informal, a fin de obtener una información correcta, actualizada y completa sobre los diversos aspectos del proyecto.

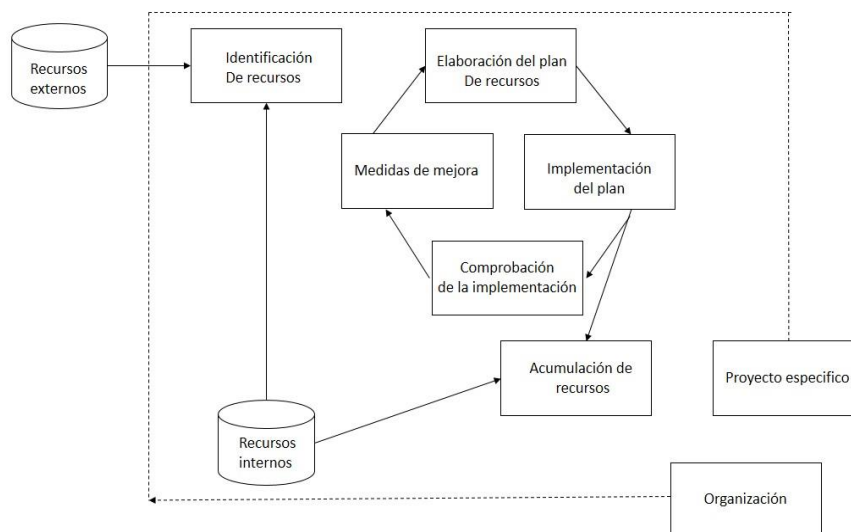
La bibliografía sobre la gestión de proyectos enseña que la confianza entre todos los actores en el proyecto es de gran importancia para el éxito del proyecto. En muchos casos, el proyecto de traducción empieza con un encargo con la firma de un contrato, lo que la relación entre todas las partes que lo forman tiene que experimentar un cambio fundamental. La desconfianza natural que siente un cliente ante la promesa del vendedor, así como su ambición de hacer un buen negocio a costa de él, debe transformarse en un vínculo amistoso, en el cual predomina la sinceridad, honestad y seguridad. La falta de comunicación impide que las partes se comprometan totalmente, en cuyo caso no merece la pena ocultar malas noticias (Müller y Turner, 2007:21-32). Los problemas raramente desaparecen si no se mencionan, al contrario, la mayoría de ellos se agrava con el tiempo. Tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones, las consecuencias de una relación que ya ha sido dañada son más duras de recomponer que si se explica todo desde el principio; cuando todavía existen posibilidades de mejorar la situación, se intenta con un esfuerzo común encontrar la salida. Un gestor de proyectos debe por lo tanto abordar los problemas de inmediato, en lugar de ocultarlos. Ahora bien, mantener una reunión sin razonamiento y sin justificación la convertirá en un instrumento decepcionante (Müller y Turner, 2007:21-32). Bajo esta óptica, las habilidades del gestor de proyectos para llevar a cabo una reunión con reglas precisas contribuyen sustancialmente al avance del proyecto y a la vida del equipo. Además, una reunión

bien controlada debe permitir que cada miembro del equipo se exprese y contribuya a resolver los problemas, alejándose de las discusiones estériles en que todos se sienten competidores de los demás, tratando de justificar su punto de vista a toda costa.

4.4.4. Los recursos del proyecto y el cambio

La gestión del cambio es un proceso en la realización de la transición hacia una nueva realidad, intentando que las personas implicadas en el mismo sean capaces, y deseen trabajar en el nuevo contexto definido para así conseguir los resultados esperados. Las principales etapas por las que todo proceso de cambio debe gestionarse según la guía PMBOK (2013:118) son:

- ✓ liderar el cambio para que cualquier proceso de cambio tenga éxito, es fundamental la competencia de liderazgo del gestor de proyectos en todo momento. Un verdadero líder del cambio debe estar siempre visible y activo, mostrando su compromiso y apoyo público a la iniciativa de cambio. Debe manifestar el valor necesario para cuestionar la situación actual y defender con pasión y energía la necesidad del cambio;
- ✓ generar la convicción de necesidad del cambio. Si no está clara la razón por la que se desea cambiar una situación, ese cambio nunca tendrá lugar; y como en todo proceso de cambio es lógico y deseable que exista cierta resistencia al mismo por parte de personas dentro de la organización, son primordiales las competencias de un gestor de proyectos para utilizar técnicas estructuradas de análisis;
- ✓ dar forma a una visión. La visión ofrece una imagen clara de la situación de destino que se quiere lograr al final del proceso de cambio. Deberá ser una visión que llegue a las mentes y a los corazones del equipo. La correcta expresión de una visión debe ser positiva, emotiva, retadora, comprensible, siempre con atención y enfoque en los destinatarios de las actividades de la entidad. La incorporación tanto de los valores de la organización a la visión como de los beneficios para los destinatarios será fundamental para conseguir movilizar a las personas hacia el cambio;
- ✓ monitorizar el progreso sólo a través del seguimiento del proyecto de cambio se podrá dar respuesta y corregir las potenciales desviaciones que se encuentren durante la ejecución. La monitorización se basa en el establecimiento de jalones en la vida de un proceso de cambio, y en la capacidad de registrar los resultados obtenidos en comparación con los esperados en esos jalones o momentos clave definidos.

Figura 4.1.10. El modelo de gestión de recursos del proyecto

Fuente: Adaptado de Pinto (2010:30-39)

Las principales funciones del líder del cambio son, según Pinto (2010:30-39):

- ✓ generar un discurso atractivo que convenza y motive a la gente a iniciar el cambio;
- ✓ apoyar en todo momento al equipo encargado de cambiar la situación;
- ✓ asegurar que el resto del equipo de proyecto está de acuerdo y comprometido con dicho cambio;
- ✓ servir de ejemplo del nivel de energía, coherencia y compromiso requeridos;
- ✓ convertir el proceso de cambio en la principal prioridad de la organización y asegurar de la disponibilidad de recursos;
- ✓ monitorizar personalmente el progreso del proceso del cambio.

Se recuerda que la gestión de proyectos es una herramienta que permite a la empresa alcanzar mejor sus fines. En este sentido, un proyecto resulta ser un componente de cambio de una estrategia más amplia. Pinto (2010:30-39) habla de “progresión lógica” cuando describe el proceso de cambio estratégico, mostrando entonces que se produce gradual, hábil y políticamente. Suceden en un proyecto interrupciones que a menudo lo ponen en tela de juicio, lo cual puede afectar al citado proyecto. Además, la ausencia de las prácticas de gestión de cambio sigue siendo una clave importante de fracaso en los proyectos (Askarany y Yazdifar 2010:37-41) y del mismo modo, el apoyo y la formación inadecuada en un proyecto de integración de buenas prácticas de gestión de proyectos es otro de los factores de fracaso del proyecto. En realidad, una carencia en el nivel de conocimientos y habilidades a causa de una formación mal planificada y preparada puede conducir al fracaso del proyecto, por lo que los fenómenos de gestión deben ser aceptados y reconocidos por

los recursos del proyecto, pues forman parte del cambio y deben contribuir lo mejor posible a su consecución. Los recursos del proyecto, además de ser los componentes del proceso de cambio, son también los agentes del mismo, es decir, aquellos por los cuales el cambio se produce, realiza, e implanta.

4.5. La competencia en el seguimiento y control del proyecto

Si la planificación de actividades, la organización de equipo y la ejecución de un proyecto exigen energías espontáneas, creativas y originales, el seguimiento y control de dicho proyecto requiere por parte del gestor de proyectos mucha determinación, tolerancia y discernimiento para hacer un “buen proyecto”. Gouadec, (2007b:74-79) ayuda a entender que, para aprovechar al máximo la colaboración de los diferentes actores del proyecto, las actividades de seguimiento y control no pueden ser inhumanas; por el contrario, tales seguimiento y control deben lidiar con los eventos y recursos para garantizar el logro de los objetivos perseguidos, dentro de los plazos acordados y los costes fijados. Por otra parte, Gouadec (2007b:74-79) distingue entre rendimiento y calidad de un control: la calidad de control del traductor, del revisor, de las interfaces, pero no hace mención de la profesionalidad de control que tiene un proyecto de traducción en todas las fases de su ciclo de vida. La investigación demuestra que el control no debe ser molesto, y que debe estar en su lugar desde el inicio del proyecto y a lo largo de su ciclo de vida. Siguiendo la línea del pensamiento del enfoque, se pueden identificar tres tipos de control pertinente en las diversas facetas de la vida de un proyecto: el de avance y costes; el de calidad y el control de los cambios. ¿Qué significa esto? Esto quiere decir que los dos primeros factores están relacionados directamente con la dualidad que el gestor de proyectos y su equipo establecen en el interior de la organización, es decir, las fuerzas de orden, asociadas a los resultados de gestión, y las fuerzas de innovación, asociadas a los resultados del sistema. En cuanto al tercer tipo de control, reviste una importancia bastante grande para que el mismo sea distinguido de forma particular.

Por otra parte, el ciclo de seguimiento y control del proyecto se desencadena en cuanto se recibe la autorización para comenzar el trabajo (recepción del encargo). El seguimiento, al igual que el control, deben ser sistemáticos, en el sentido de que han de cubrir el conjunto de parámetros del proyecto: su contenido, calidad, tiempo y coste. Desde tal enfoque, deben ser periódicos y rigurosos a fin de proporcionar una imagen a la vez puntual y dinámica del estado de avance de la actividad traductora (Gouadec, 2007b:67). En la misma línea de pensamiento, Pinto (2010:30-39) indica que el gestor de proyectos debe tener una visión global del proyecto y de las principales etapas de este

ciclo, que se caracterizan como sigue: la recogida de la información relevante (realizaciones, calidad, tiempo, coste y problemas encontrados), que remite a los avances del proyecto; el tratamiento de los datos según los procedimientos preestablecidos; la medición y evaluación periódica del avance del proyecto y la evaluación de los riesgos frente a lo planificado; la producción y difusión de diversos informes de gestión, adecuados a las diferentes instancias de toma de decisiones, internas y externas; la identificación de las acciones correctivas necesarias y de los medios requeridos y, en consecuencia, la movilización de las autoridades competentes respecto a las decisiones que tomar, según la importancia y urgencia de las situaciones; y finalmente, la instauración de correctivos y la apreciación de los resultados obtenidos. Además, la opinión propia es que la competencia del gestor de proyectos para reflejar el progreso y los costes del proyecto consiste esencialmente en dotar a los superiores jerárquicos de una información justa, clara y sin apriorismo sobre la situación real del proyecto.

Según la literatura de gestión de proyectos, el gestor de proyectos debe poseer las competencias adecuadas que le permitan establecer los documentos básicos para el progreso del proyecto, el parte de horas de los empleados, el plan de negocios y el informe periódico de su proyecto. El proceso de revisión del proyecto es sumamente importante, pues permite al gestor de proyectos tomarle el pulso al proyecto, tomar las decisiones convenientes y confirmar su liderazgo. En este sentido, cabe recordar que el simple cálculo de tiempo real en relación al tiempo planificado no puede ser un índice válido de los avances del proyecto, según menciona Kerzner (2013:813-829), y que un cálculo ingenuo y simplista da una falsa medida del avance, pues no tiene en cuenta la información recopilada cuando se realizó, ya que tal información no estaba disponible al realizar la planificación inicial. Gouadec (2007b:202-209) sugiere que el conocimiento de un traductor se considera pertinente para utilizar el concepto “días/persona por hacer”, comprobar entre los recursos si los “días-persona por hacer” de una actividad son los que se planearon o si, dado lo que se sabe ahora, no hay que hacer más que lo que se había previsto para hacer un buen proyecto. Tal vez, la función más difícil e importante del gestor de proyectos sea controlar el proyecto, en opinión de Kerzner (2013:813-829). La competencia del gestor de proyectos es hacer el seguimiento de las tareas, los plazos, los costes y las expectativas, con el fin de controlar el ciclo de vida de su proyecto. Si las actividades del proyecto tienden a crecer a nivel de los gastos y calendarios, el gestor debe tomar una decisión coherente: ¿habría que reducir el ámbito del proyecto para respetar el presupuesto y los plazos, o revisar dicho presupuesto y dichos plazos? El gestor de proyectos deberá ser capaz de presentar alternativas, y sus implicaciones, a los plazos y presupuestos para saber

responder a las expectativas del cliente. Así que más que calcular el ratio (días/personas/reales)/ (días/personas/planificados), la literatura de gestión de proyectos sugiere que es conveniente establecer un ratio: (días/personas/reales) - (días/personas/reales ÷ días/personas por hacer). Además de comprender el control de la utilización del tiempo y de los recursos financieros, Kerzner (2013:813-829) destaca que el progreso del proyecto también incluye el control de la entrega de cada una de las actividades previstas. El tiempo pasa tan rápido, ¿por dónde vamos con esta actividad? ¿Se han obtenido los criterios de calidad prometidos? Y nuestros costes ¿a qué ritmo han aumentado desde la última evaluación? Estas son algunas de las preguntas que se plantea un gestor de proyectos competente para hacer un buen proyecto que satisfaga las expectativas del cliente.

4.5.1. La identificación de las variables de control

Según la revista internacional de gestión y dirección de proyectos (*project management*) (2012:4-9), es aconsejable llevar controles sistemáticos para unir, en informes lógicos, las opciones importantes en los ámbitos financieros, técnicos y humanos, si no se les ha puesto en tela de juicio. El cuerpo de conocimiento PMBOK (2013:24) subraya que un proyecto no siempre se desarrolla como estaba previsto; incluso aunque el gestor de proyectos se esmere en planificarlo cuidadosamente y aunque todo lo que era previsible se haya tomado en cuenta, suele suceder que cuando se ejecuta, ciertos acontecimientos externos inciden en su desarrollo. Los eventos no deseables, toman forma de dificultades técnicas, de secuencias de actividades inadecuadas, de sucesos climáticos, de eventos políticos y de nuevas regulaciones a nivel regional, nacional e internacional, entre otros. El gestor de proyectos ha de tener las competencias adecuadas para poder tomar medidas y minimizar con ello el desajuste entre lo que se había planeado y lo que realmente sucede; además, debe estar bien informado de la situación y a su debido tiempo, tomar las decisiones adecuadas en función de los acontecimientos, circunstancias y medios a su disposición. A la anterior problemática remite la actividad de gestión dual que lleva por nombre “seguimiento y control”. Por ejemplo, el pilotaje de una unidad administrativa o de un proyecto es análogo al de un avión; se requiere que el piloto esté constantemente informado sobre la situación de su sistema. Sin embargo, se sabe por experiencia, que no se puede controlarlo todo: es imposible tanto económica, como física o moralmente; el gestor de proyectos debe saber elegir cuidadosamente las variables clave capaces de proporcionarle la información más indicativa del estado de su sistema. Tal impedimento a la ley de la variedad requerida se justifica por otra: la ley Pareto, la cual señala que en el universo, un gran número de fenómenos tienen una característica común, a saber, que el 80% de los resultados lo aplica el 20% de la población. Por ejemplo, el 20% de los traductores trabaja a tiempo completo; el 80%

del tiempo de lectura de un diario se dedica al 20% de las páginas. La aplicación de la ley de Pareto permite una reducción del 80% de la variedad de sistema de control, perdiéndose sólo el 20% de la capacidad máxima de control. Entonces, sólo queda elegir los buenos 20%. Como el gestor de proyectos de traducción es responsable de la eficacia y eficiencia de estas dimensiones del rendimiento, ha de hacerlo con competencia. En la tabla que sigue se presenta un resumen de las variables de control identificadas por Kerzner (2013:813).

Tabla 4.1.3.
las variables de control

Item	Variables	Criterios
A	<u>Variables de efectividad</u> la finalidad del sistema las salidas (“output”) la satisfacción del cliente y de los actores en el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos cuantificables si posibles • Cantidad, calidad • Grado de satisfacción
B	<u>Variables de eficiencia</u> 1. las entradas (“input”) 2. la utilización de recursos <ul style="list-style-type: none"> ○ plazos ○ costes 3. la manera de hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y calidad • Duraciones, calendarios, productividad • Presupuesto y rentabilidad • Procedimientos, métodos, especialistas

Fuente: Kerzner (2013:813-851) A System Approach to Planning, Scheduling, and Controlling Project.

Por lo tanto, la competencia del gestor de proyectos en esta etapa de control se puede resumir de la siguiente manera:

- ✓ identificar las variables de pilotaje pertinentes del proyecto;
- ✓ definir los criterios que representan el estado deseado de las variables y emitir un juicio sobre la utilidad o conveniencia de incluir tal o cual variable de control.

Asimismo, en la figura que aparece a continuación se presentan algunas características de un control efectivo, según Kerzner (2009:813:818).

Figura 4.1.11. Las características de un control efectivo en el proyecto

Fuente: Adaptado de Kerzner (2009: 813 -818) Project Management: A systems Approach to Planning

Por lo demás, para Ray y Pinto (2011:64-69) un sistema de control de calidad es esencial en todas las fases del proyecto, y debería ser apretado, constante y atento. Kerzner (2013:813) ahonda también en la misma línea, y asegura que el control ha de tener presentes el tiempo y los costes, habida cuenta del progreso general del proyecto:

- ✓ para el control de los plazos, el gestor de proyectos debe plantearse dos preguntas: “¿Cómo se desarrolla el proyecto?”, y “¿cuáles son las causas, si hay desviaciones?”;
- ✓ para el control de costes, se trata de extraer toda la información disponible y controlar las modificaciones realizadas a lo largo del proyecto;
- ✓ para el progreso en general, el gestor de proyectos debe saber comparar la curva del coste real, en función del trabajo ejecutado en el tiempo, con la curva del presupuesto y del progreso esperado.

Por otra parte, las investigaciones empíricas y las publicaciones recientes sobre gestión de proyectos demuestran que existen varios enfoques para facilitar el seguimiento y control del proyecto, mejorando así el rendimiento: una mayor implicación del equipo de la directiva, la revisión de la programación de recursos y la re-planificación de actividades.

4.5.2. El seguimiento del progreso y de costes

El cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:24) destaca también que el gestor de proyectos ha de tener las competencias necesarias para establecer un sistema apropiado de seguimiento de costes: ser flexible, para adaptarse al medio y saber reaccionar frente a los sucesos imprevistos, dando cuenta de ellos rápidamente. Al respecto, mencionan Ray y Pinto (2011:64-69) que el sistema

de seguimiento se ha de activar en el momento oportuno, y que los mecanismos de recogida de datos han de aportar información adecuada y lo suficientemente precisa como para permitir un seguimiento efectivo y eficiente del proyecto en todos los niveles de responsabilidad; y ha de ser fácil de manejar y de mantener, con el fin de que los puntos flacos puedan localizarse rápidamente, junto a los errores, y de que las modificaciones o añadidos sean aceptables, para así poder adaptarlos a las diferentes condiciones del proyecto. Con Ray y Pinto (2011:64-69) se ha aprendido que el seguimiento integrado que lleva por nombre “plazos-costes-productividad” (ECP), es un interesante medio que debería gozar de privilegio en gestión de proyectos, ya que permite relacionar las variables anteriores y que es también la medida del valor observado (concepto del valor ganado), en inglés “*Earned Value*”. El principio subyacente del presente enfoque es cuantificar, durante la actualización periódica, y esto, para cada actividad, el valor en unidad del presupuesto (euros-días-persona) del trabajo acumulado realmente hecho. Por lo tanto, con dicha información adicional, el gestor de proyectos debe poner periódicamente la comparación del presupuesto asignado, el coste acumulado y el valor acumulado de los trabajos que han permitido realizar los recursos utilizados; y, en la práctica, este valor realizado puede obtenerse de dos maneras: la primera se basa en el principio de % completado, el segundo, usando el principio del requerido para completar (Corriveau y Larose, 2007:47). ¿Qué se entiende por tales conceptos?

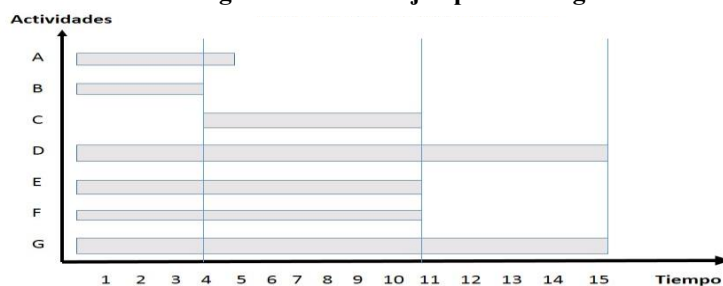
✓ en el primer caso, la ecuación matemática será:

Valor realizado = (presupuesto atribuido) x (% completado)

✓ en el segundo caso, se obtiene:

Valor realizado = (presupuesto atribuido) x (coste acumulado) ÷ (estimación revisada).

Se entiende, con Corriveau y Larose (2007:47), que el método del reinicio en un proyecto mejora el rendimiento de las actividades y proporciona al gestor de proyectos seguridad, al ayudarle a que los planes sean respetado, a que cada uno ocupe un puesto correspondiente a sus competencias y a que éstas sean bien utilizadas. Por consiguiente, mediante la transferencia de recursos se puede evitar que algunos de ellos permanezcan inutilizados, redirigiéndolos una vez hayan cumplido con la tarea que estaban realizando. En cuanto a las herramientas, existe toda una panoplia para ayudar al gestor de proyectos en el seguimiento y control. Dichas herramientas ayudan en el control de las actividades, a equilibrar y a nivelar los recursos, a controlar los costes y la red de actividades. Se pueden tener en formato manual o informatizado, y pueden ser simples o complejas. Por ejemplo, el diagrama de *GANTT*, el *CPM* (*Critical Path Method*), o el *PERT* (*Project Evaluation and Reviewing Technique*).

Figura 4.1.12. Un ejemplo del diagrama de *GANTT*

Fuente: Formulación propia, 2014.

Para garantizar el buen desarrollo del proyecto, la literatura sobre la gestión del proyecto establece que el gestor de proyectos debe establecer varios puntos de control (entregas parciales de ficheros por los traductores, por ejemplo) y contactar de vez en cuando con los actores implicados, a fin de anticiparse a cualquier problema eventual. También debe coordinar las cuestiones terminológicas y técnicas, para transmitirlos, según los casos, al cliente; asimismo debe coordinar la distribución de la información requerida hacia las partes pertinentes. El seguimiento de los ficheros se puede efectuar mediante el desarrollo de una estructura clara de repertorios correctos en el sistema de archivos (Explorador de archivos de Windows, por ejemplo), aunque también puede realizarse desarrollando un archivo de seguimiento (usando un programa como MS Excel o Microsoft Project) que presente el estatus actualizado de cada archivo / componente tratado. Algunos prefieren el uso de herramientas especializadas que permitan un seguimiento casi automático de los ficheros y su estatus (herramientas cada vez más desarrolladas internamente por las mismísimas empresas de traducción).

La literatura de gestión de proyectos, revela que la misión de un gestor de proyectos consiste igualmente en asegurarse de la rentabilidad del proyecto. Se entiende que él debe saber cómo calcular el margen bruto desde el principio del proyecto, incluyendo la fase de análisis. Sin embargo, a veces se pueden añadir durante el proyecto algunas tareas inesperadas, por ejemplo: el cliente envía de vez en cuando nuevos componentes, los volúmenes difieren en algunos casos de los expresados en el presupuesto o determinadas actualizaciones generan etapas adicionales. Son los citados cambios que pueden afectar al margen de beneficios, por lo que se debe tener un control sistemático a lo largo de todo el proyecto. Antes de entregar el mismo al cliente, el gestor de proyectos debe asegurarse de que todas las etapas se han completado, volviendo a verificar, en particular, las instrucciones proporcionadas originalmente por el cliente. Comprobará, por supuesto, que todos los componentes y archivos están presentes, que respetan los criterios predefinidos (por ejemplo, las

denominaciones) y lo entregará todo en la forma prevista, tras de lo cual el cliente puede hacer comentarios y observaciones (la retroalimentación o retroacción). Le corresponde entonces al gestor de proyectos evaluar el alcance de las modificaciones que habrá que introducir. Si el cliente no introduce las correcciones directamente, habrá que ocuparse de incluirlas, y si es éste el caso, en particular, ¿quién se encarga de cumplir con esta obligación?, ¿los recursos que trabajaron en el proyecto, o habrá que dirigirse a una persona más competente? ¿La reacción negativa del cliente es debida a un problema de calidad o se trata más bien de preferencias subjetivas del mismo, o de un cambio por su parte respecto de las instrucciones proporcionadas originalmente? He aquí algunas de las cuestiones que un gestor de proyectos competente tiende a plantearse para realizar un buen proyecto.

4.5.3. El control de los cambios en el proyecto

No existe un proyecto sin cambios en el alcance original, como dicen Corriveau y Larose (2007:47), y la competencia del gestor de proyectos le permitirá realizar los ajustes al coste, plazo y calidad o revisar otros objetivos del proyecto (por ejemplo, la funcionalidad o las características de la traducción a desarrollar). Para controlar y manejar los cambios en el proyecto se debe usar un sistema de control de cambios, como menciona Burke (2013:277-295), pues un sistema de control de cambios define los procedimientos por los cuales se aprobarán o rechazarán los cambios en el proyecto. Esto generalmente incluye un registro de incidentes “*Issue Log*” accesible a todos los agentes involucrados en el proyecto, e igualmente compartida por ellos. Según lo anterior, la gestión de cambios es un plan, el cual documenta cómo será, de una manera rápida y sencilla, el control de cambios en el proceso durante el ciclo de vida del proyecto. Además, uno de los aspectos más importantes dentro de una organización de proyectos, es que todas las personas que forman parte de él manejen el mismo lenguaje y vocabulario, tal como lo explica Kerzner (2013:813). Actualmente somos partícipes de ciertas discusiones en el manejo de los cambios de un proyecto, en el cual unos hablan del control de cambios, mientras que otros, de gestión de esos cambios, para referirse en ambos casos a lo mismo; y comprende las siguientes actividades:

- ✓ influir en los factores que eluden el control de cambios, de modo que únicamente se realicen los cambios aprobados;
- ✓ revisar, analizar y aprobar las solicitudes de cambio;
- ✓ gestionar los cambios aprobados;
- ✓ mantener la integridad de la línea base, incorporando al plan de dirección del proyecto y a los documentos sólo los cambios aprobados;
- ✓ revisar, aprobar, rechazar todas las acciones preventivas y correctivas recomendadas;

- ✓ coordinar los cambios a través del ciclo de vida del proyecto;
- ✓ documentar el impacto de las solicitudes de cambio.

Respecto a lo anterior, las competencias en el manejo de las herramientas y técnicas adecuadas por parte del gestor de proyectos son imprescindibles para identificar y documentar todas sus características, controlar cualquier cambio en dichas características, almacenar los datos e informar de algún cambio, verificar que el producto tiene las cualidades deseadas, cumplir con los objetivos marcados en el proyecto y medir el progreso (comprobar variaciones, viendo si algo ha cambiado, entre otros). Se observa por otra parte que el control de la configuración se centra en la especificación, tanto de los entregables como de los procesos, mientras que el control de cambios está orientado a identificar, documentar y controlar los cambios del proyecto y de las líneas base del producto. La aplicación del sistema de gestión de la configuración a todo el proyecto, incluyendo los procesos de control de cambios, logra tres objetivos principales según Burke (2013:99-103):

- ✓ establecer un método progresivo para identificar sistemáticamente y solicitar cambios a las líneas base establecidas, así como para determinar el valor y la eficacia de esos cambios;
- ✓ proporcionar oportunidades de validar y mejorar el proyecto de manera continua, teniendo en cuenta el impacto de cada cambio;
- ✓ proporcionar el mecanismo que permita al equipo de dirección del proyecto comunicar a los interesados, de manera sistemática, todos los cambios aprobados y rechazados.

A continuación se mencionan algunas de las actividades de gestión de la configuración que se incluyen dentro del proceso control integrado de cambios, según Burke (2013:99-103):

1. identificación de la configuración: la selección e identificación de un elemento de configuración proporciona la base para la que se define y verifica la configuración del producto, con la que se etiquetan los productos y documentos, se gestionan los cambios y se mantiene la responsabilidad;
2. informe de estado de la configuración: la información se registra y se reporta con relación a cuándo deben proporcionarse datos pertinentes acerca de un elemento de configuración. Dicha información incluye un listado de la identificación de la configuración aprobada, el estado de los cambios propuestos a la configuración y el estado de realización de los cambios aprobados;
3. verificación y auditoría de la configuración: la verificación y las auditorías de la configuración aseguran que la composición de elementos de configuración de un proyecto es correcta y que los cambios correspondientes se registran, evalúan, aprueban, revisan e implementan adecuadamente. Esto asegura el cumplimiento de los requisitos funcionales definidos en los documentos de configuración.

Los cambios pueden mejorar el proyecto en cualquier momento, subraya Burke (2013:99-103), y las competencias de un gestor de proyectos para coordinar estas peticiones de cambio son

vitales a la hora de determinar qué cambios son necesarios en el proyecto que no fueron previstos. Las recientes investigaciones sobre gestión de proyectos revelan que cuando se está llevando a cabo un proyecto, son comunes las solicitudes de cambio, que pueden ser costosas si se hacen en el momento equivocado. Esto demuestra una vez más la importancia de las habilidades del gestor de proyectos de traducción para hacer revisiones y aprobaciones adecuadas al seguimiento y control de su actividad, obra o proyecto.

4.5.4. Las herramientas de control y de seguimiento

Anteriormente, se ha insistido en la necesidad de las habilidades del gestor de proyectos, en relación al seguimiento y control de su proyecto y a los principales parámetros importantes que se deben respetar; se trata de: los resultados (los productos por servir, según las especificaciones de cantidad y de calidad), los plazos, la utilización de recursos, los costes, así como los cambios incorporados al proyecto durante su desarrollo. En el presente apartado se hará referencia a las principales herramientas que el gestor de proyectos debe dominar para realizar un seguimiento efectivo de su proyecto. La actividad traductora es una tarea compleja, tal como aseguran varios autores en los estudios de traducción como Pym (2012^a:72-73) o (Gouadec, 2007^a:35-46), porque tal hecho requiere la manipulación de una gran cantidad de información precisa, una rápida toma de decisiones y una comunicación constante con los diferentes actores del proyecto, como por ejemplo la figura del cliente. De hecho, por eso es necesaria la capacidad del gestor de proyectos de saber manejar las herramientas que agilizan la gran cantidad de tareas relacionadas con la gestión de su proyecto. Por otra parte, la literatura sobre la gestión de proyectos subraya que la información relacionada con un proyecto cualquiera se puede dividir en cuatro grandes grupos: la información del cliente; la información del proyecto; la información del equipo y proveedores y, por último, la información económica, en la cual el gestor tiene que tomar un gran número de decisiones durante la realización. La toma de decisiones se tiene que hacer de una manera rápida y acertada, para lo cual habrá que disponer, tanto de un acceso rápido como de un fácil manejo de toda la información. A continuación se presentan algunas de esas decisiones:

- ✓ aceptación del encargo: para poder tomar esta decisión se necesita tener a mano información sobre el cliente, sobre el equipo humano disponible (para ver si somos capaces de hacer el encargo, es decir, si se dispone de los actores necesarios; y también si se puede hacer el encargo dentro del plazo, y en algunos casos sobre el equipamiento técnico (aquellos proyectos que requieran hardware o software especiales);
- ✓ selección del equipo humano: tener información sobre actores para poder decidir rápidamente

quién formará parte del equipo de trabajo;

- ✓ imprevistos, no siempre todo se camina correctamente. Pueden haber diversos imprevistos, como la baja de un miembro de equipo, retrasos de un proveedor de servicios, entre otros.

La comunicación dentro del grupo de trabajo tiene que ser rápida Mc Clelland (2013:67-79) y Midler (2012:164-166). Muchos programas de gestión de proyectos tienen conexión directa con los programas de gestión de correo electrónico más habituales. Así, desde el mismo programa de gestión del proyecto, se puede enviar mensajes de correo electrónico de manera inmediata. También, se observa que algunos sistemas de gestión de proyectos permiten la creación de foros internos para los proyectos, de manera que se podrán ir dejando las diferentes informaciones o bien realizar consultas a todo el equipo de trabajo. En algunos sistemas de gestión, los actores involucrados en el proyecto pueden ir dejando las diferentes informaciones, o bien realizar consultas a todo el equipo de trabajo y averiguar diariamente o en cada momento como ha ido avanzado el trabajo y así, tener siempre la información detallada y actualizada de la evolución del proyecto. Sobre esta base, el gestor de proyectos de traducción ha de saber usar la tecnología de seguimiento de bienes para entregar y seguimiento de los plazos. Dicho seguimiento mide, periódicamente la progresión del proyecto hacia sus objetivos finales. Las herramientas apropiadas, tales como el diagrama de Gantt o de barra, el diagrama de fechas y jalones son herramientas indispensables en nuestros días, en que el gestor de proyectos ha de dominarlos para hacer un buen proyecto.

En cualquiera de las fases de un proyecto de traducción, el gestor de proyectos recurre a materiales y conocimientos diversos que tienen una función “Instrumental” como menciona la literatura en los estudios de traducción, y a los que nos referimos en esta tesis como las herramientas formales de control y sistemas de seguimiento. Las herramientas en la gestión de un proyecto de traducción tienen como logro, reflexionar, facilitar las tareas de traducción y posibilitar resultados efectivos y eficientes. Existen diferentes herramientas para seguir los costes de un proyecto en general, y los más utilizados son: los estados de los costes y previsiones que incorporan el concepto de valor realizado y las desviaciones globales de rendimiento. En la literatura de la gestión de proyectos, numerosos artículos revelan que los gestores de proyectos por lo general tienden a tener una visión lineal en sus procesos de seguimiento y control de un proyecto, y que cuando un proyecto se encuentra con dificultades, es, generalmente, el parámetro “plazos” el que más rápidamente se pone en evidencia, y después sigue el aspecto técnico y, en último lugar, la superación de los costes. Por supuesto, uno no se da sin el otro. Los trabajos de investigación demuestran que es a menudo el

aspecto técnico el que primero plantea el problema y, llegado el caso, el que posteriormente causa retrasos y aumento de costes. La experiencia también revela que hay varios enfoques básicos para facilitar el control de un proyecto que el gestor de proyectos tiene que dominar, lo cual significa simplemente comprobar el progreso, eliminar barreras o realizar cambios. Por ejemplo, la entrega de la traducción, comprobar el lugar en donde el transportista se encuentra, preocuparse porque el presupuesto esté disponible en el momento oportuno, o cambiar el “software” por otro más rápido. Una vez más, el apoyo de un buen sistema de información es esencial para el proceso de seguimiento y control. Por ejemplo, saber los datos de la expedición de una traducción, el nombre del transportista y su teléfono móvil pueden proporcionar suficiente margen de maniobra para protegerse contra un retraso en la entrega.

En la actualidad, a través de Internet, los sistemas en línea de edición de documentos, tales como *Google Drive* u *Onedrive* de Microsoft, permiten crear y compartir fácilmente trabajo en la red. Se pueden crear hojas de cálculo, documentos, presentaciones, formas y dibujos; guardarlos en línea, e invitar a otros a poder editarlos.

Corriveau y Larose (2007:47) distinguen algunas herramientas más usuales en la gestión de proyectos que se presentan a continuación:

Tabla 4.1.4.
Las herramientas en gestión de proyectos

Item	Herramientas	Características
A	Cuadro lógico	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de concepción y de formulación de un proyecto
B	Estudios de pre-viabilidad y de viabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos de análisis, de evaluación y de configuración del proyecto
C	Estudios de gestión de las interfaces	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de identificación, de comprensión y de gestión de las interfaces del proyecto
D	MIP/MAP (Memoria de Identificación del proyecto/Memoria de Ante-proyecto)	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos de síntesis, de presentación y de la toma de decisión
E	Instrumento de estructuración organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Herramienta de concepción y de instalación de la estructura organizacional del proyecto
F	Política de funcionamiento del equipo	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento que determina los principios, reglas y mecanismos de funcionamiento del equipo de trabajo
G	Orden del día y actas	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos que determinan la estructura de reuniones, el contenido, y política de

distribución de actas

H	Estructura de descomposición del trabajo (EDT)	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de planificación operativa del proyecto, el organigrama del trabajo a realizar
I	Codificación de actividades	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento que permite identificar la actividad mediante letras o cifras
J	Organización metódica de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento que permite establecer las relaciones de interdependencia (lógicas, cronológicas o técnicas)
K	Programas informáticos de gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos que permiten introducir, gestionar un sinnúmero de información de las actividades
L	PERT/CPM	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de representación gráfica de las actividades por orden cronológicas y sus interdependencias
M	Diagrama de GANTT	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de representación gráfica de las actividades que ilustra su cronología y su duración en el espacio
N	Diagrama de responsabilidades (con sigla en inglés WBS)	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de asignación, de visualización y de gestión de responsabilidades en el proyecto.

Fuente: Adaptado de Corriveau y Larose (2007)

Llegados a este punto cabe preguntarse si son suficientes las herramientas para lograr el éxito de un proyecto de traducción. Varios autores contemporáneos en los estudios de traducción mencionan que NO, pues las competencias instrumentales están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel y que la empresa no es sólo capital y activos fijos. Para poder administrar ese capital y operar los activos fijos, la empresa requiere personal, y en la medida en que este sea el más adecuado, el más competente, la eficiencia de la empresa será mayor. Los proyectos con éxito, competitivos, se esfuerzan por reclutar el mejor gestor de proyectos, el más capacitado para desarrollar cada una de las tareas necesarias, pues de lo contrario la empresa no tendrá oportunidad para sobrevivir en el mundo globalizado y caracterizado por la competitividad.

4.6. Conclusión

En este capítulo se han establecido las bases de las competencias del gestor de proyectos de traducción en la planificación, organización, ejecución y control del proyecto y se ha dado la definición de los conceptos de eficacia y de eficiencia. Hoy día, se puede apreciar que el concepto de eficacia difiere de la eficiencia en el sentido de que la eficiencia hace referencia a la mejor

utilización de los recursos del proyecto, en tanto que la eficacia hace referencia a la capacidad por parte del gestor de proyectos de alcanzar un objetivo. O, dicho de otro modo, podemos ser eficientes sin ser eficaces y podemos ser eficaces sin ser eficientes. Lo ideal para un gestor de proyectos de traducción sería ser eficaces y a la vez ser eficientes. Cualquier proyecto tiene su origen en una necesidad o una oportunidad, debe relacionarse con un mandato específico y no se puede llevar a buen puerto sin la participación de determinados recursos; de nuevo, el liderazgo del gestor de proyectos debe ser dinámico y atrayente. Se debe saber qué herramientas formales son necesarias y cuándo utilizarlas, al mismo tiempo hay que controlar los plazos, costes y calidad del trabajo a fin de satisfacer a su cliente.

En la actualidad, la planificación de los proyectos de traducción goza cada vez más de un mayor protagonismo en los Estudios de Traducción ya que la improvisación de las actividades conduce al fracaso del proyecto. Además, el planteamiento del proyecto no es algo que haya que hacer solamente una vez al comienzo del proyecto, sino que también se debe observar el progreso y la actualización constante del plan, como hemos visto. Es sabido que una buena planificación, una correcta organización, una ejecución adecuada y un control de proyectos idóneo permiten que el proyecto se finalice o complete en las condiciones exactas, haciéndose un inventario de todo el trabajo que se requiere sea hecho con una estimativa del tiempo y coste necesarios para ejecutar cada tarea, identificando todos los recursos necesarios, decidiendo si el plan tiene sentido, es decir si los costes justifican los beneficios, definiendo las dependencias entre las tareas, calculando el tiempo mínimo necesario para ejecutar cada actividad o tarea, creando un cronograma del proyecto, por ejemplo, mediante herramientas de planificación como el diagrama de *GANTT*, *PERT*, *WBS*, *CPM*, etc.

Asimismo, para cumplir con su misión, el gestor de proyectos de traducción debe poseer las habilidades que le permitan coordinar su equipo de proyectos, distribuir las responsabilidades de manera clara a cada miembro del equipo, adaptar la estructura de organización del proyecto al contexto real para cumplir con las exigencias de plazos y de costes.

Tradicionalmente, se considera que un gestor de proyectos de traducción proviene del ámbito de la traducción, y se habla de un traductor, un editor o revisor para la traducción, en resumidas cuentas, de una persona experta en traducción. Además, en la bibliografía de los Estudios de Traducción se considera que el cliente que confía la traducción a una agencia de traducción se ve impelido a hacerlo principalmente por dos razones: la primera porque no tiene los recursos internos necesarios, la segunda porque no sabría cómo hacerlo. Entonces, esta persona, que lo ignora todo en

la mayoría de estos casos (tal y como un cliente ignora todo lo referente a la mecánica cuando le revisan el coche en el taller), asume que su interlocutor, que, en este caso, es el gestor de proyectos de traducción, sí posee dichas habilidades. Este último no puede saberlo todo de todo, aunque sí debe demostrar sus competencias en el ejercicio de su función, que consiste en llevar el barco de su proyecto a buen puerto. Entre los diferentes agentes implicados en un proyecto y el cliente, no hay nada más que la interfaz. El cliente ha invertido tiempo y dinero en el desarrollo del producto que quiere traducir, al representar un reto estratégico para su empresa y para su supervivencia económica. Por consiguiente, ningún proyecto tendrá éxito si no se realizan los cambios que permitan monitorizar el progreso para corregir las potenciales desviaciones.

El gestor de proyectos debe, por lo tanto, dar seguridad al cliente, hablarle muy regularmente, mantenerle al corriente del grado de progreso, de los retos que se presentan debido al cambio de idioma, de las posibles diferencias culturales que hacen que una traducción sea posible o no, involucrándolo en el proceso de traducción para educarlo. Y así es cómo, evidentemente, se llega a la pregunta: ¿Qué hace a un buen gestor de proyectos de traducción? Se ha visto anteriormente que cualquier persona con un mínimo de sentido común y experiencia en traducción puede convertirse en un gestor de proyectos. A nuestro modo de ver, la característica esencial de un buen gestor de proyecto es su implicación personal para dinamizar las reuniones, para tomar la palabra en público, para gestionar los conflictos, para planificar de un modo eficiente y eficaz, para salvaguardar la salud económica y financiera de su proyecto, para gestionar la calidad y los riesgos, para negociar y evaluar. Sin olvidar determinadas capacidades personales (tenacidad, perseverancia, energía, voluntarismo, etc.), el dominio de sus limitaciones, el dominio técnico de su profesión de traductor o la capacidad de crear el clima de confianza con el cliente. Sin embargo, las cosas no suelen salir como se prevén, por supuesto; pueden surgir un número considerable de problemas: archivos mal traducidos, glosarios inadecuados, una mala pos-sincronización, un calendario mal definido, un aumento de costes, un traductor que no entrega a tiempo sus archivos, unos textos que no se pueden compilar una vez traducidos, un tratamiento de textos imposible debido a un mayor volumen de texto traducido respecto del producto original, entre otros.

El gestor de proyectos de traducción, como portavoz que aplica las reglas al pie de la letra, puede encontrarse, a pesar de todo, en una mala situación, y verse en la obligación de imponer sanciones a los retrasos, de buscar alternativas, apelando a otros actores implicados en el proceso. Otras veces incluso no le quedará sino patalear en un rincón, mientras que lo único que importa a los ojos del cliente es que su producto se le entregue en tiempo y forma, respetando la calidad y el

presupuesto. ¿Qué hacer, entonces? Pues bueno, no mucho, aprender, comunicarse, permanecer estoicos ante el diluvio y apoyarse en la confianza para hacer entender al cliente las implicaciones, los motivos, las medidas adoptadas para reiniciar el proyecto de la manera adecuada. Un hecho sigue siendo cierto: la traducción no está lista y ni el cliente ni el gestor de proyectos pueden hacer nada. La única cosa capaz de salvar la situación es el grado de confianza establecido entre este último y su cliente y las medidas tomadas o incluidas en el proceso para hacer frente a los riesgos. En algunos aspectos, se ve que el trabajo del gestor de proyectos de traducción se asemeja al de un comercial. Debe vender su proyecto al cliente para que independientemente de las circunstancias, el cliente esté siempre convencido de que el gestor de proyectos de traducción es la persona que mejor se ocupa de su ‘bebé’. En suma, en la opinión propia, lo que hace a un buen gestor de proyectos, es su personalidad, el sello que imprime a sus proyectos y las relaciones que forja con sus clientes. En los últimos años, la bibliografía en gestión de proyectos describe las competencias de un gestor de proyectos como sigue: liderazgo, comunicación, negociación, solución de problemas, influencia en la organización, pensamiento sistémico. Por el otro lado, por experiencia, los proyectos con éxito, que fueron dirigidos sin utilizar metodologías o procesos específicos, generalmente deben su éxito a la experiencia y habilidades de la persona que los administró. La actitud de un gestor de proyectos es otro aspecto importante a considerar, sobre todo su actitud y creencias respecto al proyecto que espera gestionar. Según el PMBOK (2013:119), en la medida en que el gestor de proyectos crea y tenga una actitud positiva hacia el proyecto, las posibilidades de éxito aumentan. El escenario óptimo consiste en conciliar las habilidades técnicas con las habilidades directivas, pero en la práctica, esta conciliación resulta muy improbable. El oficio del gestor de proyectos de traducción es ante todo un oficio gestor, según Corriveau y Larose, (2007:47), y requiere habilidades sociales y un empeño y una pasión que le permitan, muy a menudo, paliar sus deficiencias técnicas para culminar con éxito el proyecto que se le ha asignado.

V. LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN

5.1. Introducción

Aunque la gestión de proyectos de traducción no constituya una práctica reciente, se encuentra muy poca la literatura al respecto. Basta con comparar los resultados de una búsqueda en Internet para corroborar la información. Según Pereiro (2010:257-260), a mediados del 2010, la búsqueda de traducción arrojó unos 24.500.000 de resultados, mientras que la gestión de una actividad de traducción y sus sinónimos apenas superaron los 50 resultados. Por consiguiente, en tal medio complejo e incierto, las organizaciones, sea cual sea su volumen se embarcan en ciclos cada vez más cortos, en el marco de los cuales los desarrollos se aceleran y los requisitos contradictorios se van multiplicando. En el mercado global actual, las empresas que destacan son aquellas que valoran la competencia en la gestión de sus proyectos.

Por hábito, reservado a ciertos sectores que viven principalmente de proyectos (ingeniería de la construcción, consultoría, aeroespacial, etc.), el trabajo en equipos de proyecto ya se produce en las empresas de cualquier tamaño y cualquier campo de actividad económica, para responder a retos cada vez más variados, como el desarrollo de nuevos productos, procedimientos o servicios, y también para responder a proyectos sobre el cambio. La organización por proyecto se ha convertido en la figura emblemática de la evolución de los patrones actuales del ámbito empresarial. La literatura de la gestión de proyectos querría que el éxito de un proyecto pudiera verse asegurado mediante el seguimiento del mismo en etapas claras, que todas las preguntas tuvieran una respuesta definida y que las reglas dieran solución a todos los posibles problemas y conflictos, todo lo cual, obviamente, no es posible, ni tan siquiera teóricamente. Conocer el nivel de complejidad de los proyectos supone poder determinar una dirección adecuada para ellos. Sin embargo, aunque la gestión de proyecto existe como factor clave para el éxito de negocios y proyectos (Whitty y Maylor, 2009:304), en la actualidad muchos proyectos no alcanzan sus objetivos: superación de los plazos de entrega de la obra y los costes elevados más de lo previsto, entre otros, por otro lado, son cada vez más complejos, y los métodos y técnicas tradicionales para dirigirlos están resultando insuficientes (Kerzner, 2012:73). A partir de este examen, se va a analizar, primero uno y luego otro, la complejidad de la gestión de proyectos en general, y específicamente el proyecto de traducción, el origen y el significado del término proyecto, la gestión de las interfaces en situación de proyectos, el sistema de información en el contexto de proyectos, el papel de un gestor de proyectos, la administración de un contrato (encargo), las metodologías actuales para organizar, planificar,

ejecutar y controlar el proyecto de manera efectiva, el ciclo de vida de un proyecto, los riesgos inherentes a un proyecto, los factores o variables de éxito de un proyecto en general y los conceptos de lecciones aprendidas en la realización de un proyecto.

Klein (2010:158-159) menciona que los proyectos fracasan por las personas, más que por los aspectos técnicos, por lo que considera de gran necesidad integrar la teoría de los sistemas sociales en la gestión de proyectos complejos. La volatilidad de los mercados y de la economía, la globalización y la multiplicación de las innovaciones tecnológicas, la irresistible subida del trío calidad, rapidez y coste, y finalmente, el incremento de las preocupaciones éticas y medioambientales, son los aspectos que configuran el panorama de las tendencias que marcan el ritmo de la vida en las empresas. Para poder sobrevivir en el corazón de la selva empresarial, las organizaciones apuestan más que nunca por los proyectos, siendo como son, esenciales para resolver las diferentes problemáticas, para seguir siendo competitivo o para concretar las orientaciones estratégicas. Por lo tanto, una buena gestión de proyectos ayuda a las empresas a sobrevivir, a evolucionar y a innovar, argumenta Corriveau (2012:30). Si la utilidad de dichos proyectos respecto a la perennidad de las organizaciones plantea pocas dudas, sigue siendo indispensable que las mismas se doten de proyectos prometedores y alcanzables. Por desgracia, la estadística de investigación empírica muestra que muchos proyectos en general, derivan en amargos fracasos. Según Corriveau (2012:30), los estudios empíricos demuestran que entre el 60 y el 70% de los proyectos llevados a cabo fracasan; que pasa ante el 28 y el 50% de proyectos no se completa la entrega o se abandonan; que entre el 50% y el 70% superan el presupuesto o los plazos; que el 83% no cumple con los requisitos de profesionalidad; que entre el 20 y el 30% no cumple con las expectativas del cliente, y que el 88% de los proyectos no justifica un replanteamiento a fondo respecto a lo anterior, se cree que es imposible alcanzar los objetivos de un proyecto de traducción sin antes precisar su gestión.

5.2. La aplicación de la gestión de proyectos

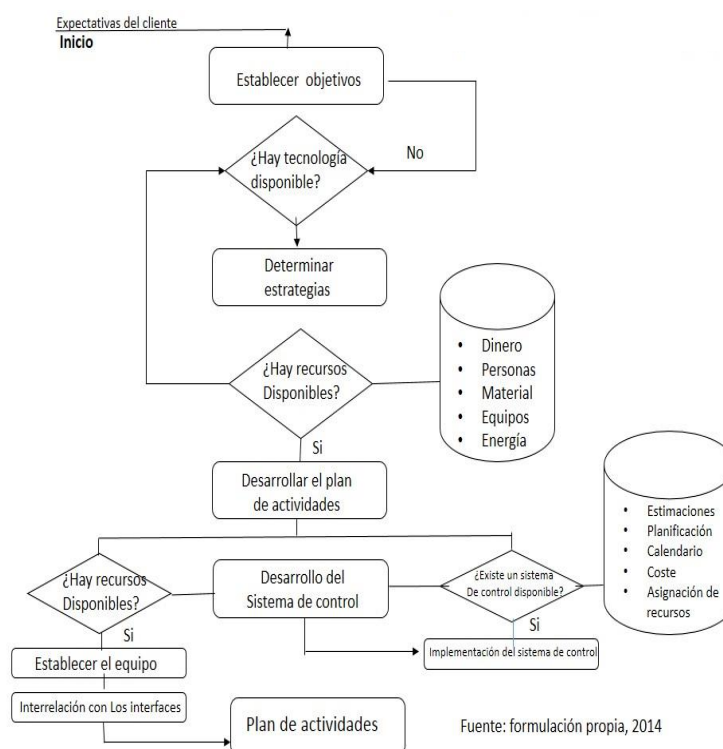
No obstante, cabe preguntarse, ¿por qué en general un proyecto es complejo? Varios autores hablan de la complejidad tecnológica y estructural, una dimensión técnica. La complejidad técnica se entiende como un concepto que incluye: la variedad de las tareas del proyecto, su grado de interdependencia y la incertidumbre de los supuestos sobre los que las tareas se basan (Kerzner, 2012:73), la dificultad en la ejecución de las tareas (Gidado, Elnaas y Ashton, 2014:51-58). Otros autores como por ejemplo Andrew y William (2009:67), añaden la complejidad estructural (del

producto) según el número de subsistemas y sus interrelaciones.

La dimensión tecnológica se refiere también a la diversidad de aspectos del proyecto, como el número y diversidad de resultados, el número de acciones o tareas diferentes para alcanzar el producto final y el número de especialistas diferentes implicados en un proyecto. La interdependencia se refiere no sólo a las tareas, sino también a los equipos, tecnologías y materiales, etc. Se requiere por tanto la integración para el manejo de la complejidad de las tareas, a través de la coordinación, la comunicación y el control (Kerzner, 2012:73). Asimismo, la complejidad del producto y del proyecto se relaciona con los aspectos temporales del proyecto, de forma que el tiempo limitado y la premura de los entregables se convierten en elementos influyentes (Andrew y William, 2009:67). La multiplicidad de objetivos y de partes interesadas son otros elementos que hay que tener en cuenta, y Crawford (2012:17) apunta que los avances en las tecnologías de la comunicación e información han incrementado el potencial de la complejidad de los proyectos desde diferentes maneras, así, la provocada por los cambios que resultan de la incertidumbre en los objetivos no sólo aumenta la complejidad del proyecto (estructural) por el hecho de hacer los cambios, sino porque también aumenta la complejidad del producto cuando se combinan cambios individuales y aislados. A partir de 2009, profundizando en su dimensión social, los proyectos complejos reciben un nuevo enfoque, abordándose la gestión de proyectos complejos como una red social dinámica y compleja (Li, 2009:1-6) y proponiendo un modelo integrado de Redes Sociales. Tal enfoque supone comprender la complejidad desde la realidad del proyecto, de manera diferente y exigiendo nuevas competencias; investigar esa realidad significa centrarse en el proceso social, en la forma de pensar y de actuar de los profesionales ante situaciones particulares de un proceso dinámico, y comprender también las acciones humanas para dirigir una determinada situación. Otra variable que llama también la atención es la complejidad organizacional del proyecto, una dimensión contextual. La complejidad organizativa está en relación con la interdependencia entre los elementos operativos de la propia organización (Andrew y William, 2009:67). Pinto (2012:56) se refiere a que una estructura organizativa compleja contiene partes diferenciadas, de manera que, cuanto mayor es la diferenciación, más compleja es la organización. Se trata de una diferenciación que puede tener dos dimensiones: una vertical, referente a la profundidad de la estructura jerárquica organizacional de la empresa, y la otra horizontal, que alude al número de unidades de la organización y a la división de las tareas del proyecto. La complejidad desde la dimensión social y contextual, también aparece en la lectura de los fenómenos complejos del proyecto. La dimensión de la complejidad social es más reciente y surge de las interacciones entre los distintos actores que trabajan y se comunican en

un mismo proyecto (Remington, Zolin y Turner, 2009:9-12). Smyth (2008:633-637), por su parte expresa que los proyectos son inherentemente sociales y argumenta que las relaciones sociales son tan importantes como la tecnología, los sistemas de información y las herramientas utilizadas. Por otra parte, Li (2009:1-6) considera que la dimensión social y contextual del proyecto tiene su fundamento en la apertura, la sociabilidad y las relaciones entre actores en el contexto de un proyecto. Desde esta dimensión se combinan la ciencia de la ingeniería y la tecnología con la sociedad, la economía, la cultura. Por ello, algunos autores como Li (2009:1-6) no dudan en que las ciencias sociales y la filosofía deben incluirse entre las dimensiones de la gestión de proyectos. Los valores sociales de los distintos agentes y partes implicadas constituyen también un factor de complejidad de los proyectos, incidiendo en las expectativas, implicación y participación (Crawford, 2012:17). La figura que sigue a continuación presenta un plan de análisis del alcance del proyecto.

Figura 5. 1.1. El plan de análisis del alcance de proyectos



Crawford (2012:17) considera que el nivel de complejidad de un proyecto debe ser evaluado atendiendo a cinco aspectos: 1) la complejidad de las tareas, refiriéndose a la intensidad de las actividades en el espacio y en el tiempo; 2) la complejidad social, según la cantidad de actores que trabajan y se comunican entre sí; 3) la complejidad cultural, en función de la historia, cultura y

experiencia de los integrantes para realizar las tareas asignadas; 4) la complejidad operativa según la independencia de las organizaciones cuando definen las operaciones para alcanzar sus metas; y por último, 5) la complejidad cognitiva en el nivel de conocimiento de cada persona o del equipo. Por lo tanto, para realizar la coordinación y la sincronización necesarias en todas las actividades, los industriales se han visto poco a poco impelidos a instaurar modos de organización y gestión inspirados en conceptos, métodos y herramientas que se basan principalmente en la gestión de las relaciones, y del tipo de cliente (proveedor interno y externo).

Hoy día, un medio hostil y desafiante fuerza a las empresas de traducción a apoyarse en unas normas de calidad (EN15038, entre otros) y servicios cada vez exigentes. Es evidente que un proyecto de traducción se apoya en una base de datos, en un proceso, así como en unas normas y una tecnología de integración, incorporando a las diferentes personas implicadas en el proceso, los sistemas de gestión de contenido y los recursos en el seno de la entidad, así como a los proveedores. También integra los conceptos de gestión de proyectos, que son el eje central del proceso de trabajo, como subrayan varios autores como (Arevalillo, 2011:4).

No obstante, hace unos años, en los programas de estudios de traducción no aparecía la asignatura “Gestión de proyectos de traducción” como tal, de modo que se capacitara a los alumnos para gestionar con eficiencia los proyectos a su alcance, por lo que dichos alumnos carecían de conocimientos para gestionar los recursos, el plazo, los riesgos, los costes, los conflictos, la calidad, la comunicación constante con el cliente o los aspectos tecnológicos. Actualmente, en numerosas facultades de letras y de traducción continúa siendo inexistente la asignatura de gestión de proyectos, a pesar de varias llamadas de la DGT y de la Comisión Europea. Gouadec (2007^a:28-30) postulan que el traductor no sólo tiene que vender su traducción, sino que se ve obligado a “vender” de igual manera lo que es una traducción y lo que define la educación del cliente, y, de forma más amplia, al mercado. ¡No resulta fácil sobrevivir en tal contexto! Antes que desmoralizarse por este contexto hostil, que verdaderamente no se puede cambiar y ante el cual hay que aprender a transigir, se pasa a ver seguidamente en qué punto concentra el término proyecto y su modo de gestión en general, y el de la gestión de proyecto de traducción en particular.

5.2.1. El origen y significativo del término proyecto

El concepto de proyecto es lo suficientemente genérico y amplio como para ser aplicado a múltiples ámbitos de nuestra vida cotidiana, subrayan los autores contemporáneos. ¿Quién no ha oído las expresiones: proyecto social, proyecto de viaje, proyecto teatral, proyecto de boda, proyecto de construcción, proyecto de ampliación, proyecto de desarrollo, etc... Pero, ¿cómo se explica tan repentina popularidad? La popularidad actual del término proyecto no es fruto del azar o de una moda pasajera. El macro contexto en el cual las empresas deben evolucionar se ha visto modificado considerablemente desde mediados de los setenta, debido a la desmasificación y crecimiento más limitado de los mercados, al crecimiento económico más restringido y más fluctuante, a la aceleración del ritmo de evolución tecnológica, a las exigencias de consumidores mejor informados y escolarizados que antes, a la multiplicación y globalización de la competencia, y a las exigencias del medio contextual constrictivas (a nivel de la carencia y elevados costes de recursos), entre otros. El diccionario de la Real Académica española estipula una serie de definiciones formales del término proyecto:

- ✓ del lat. *Proiectus*
- ✓ adj. Geom. Representado en perspectivas;
- ✓ m. planta y disposición que se forma para la realización de un tratado, o para la ejecución de una cosa de importancia;
- ✓ diseño o pensamiento de ejecutar algo;
- ✓ conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o ingeniería;
- ✓ primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.

En las definiciones expuestas resulta curioso el aspecto de provisionalidad que se asocia a la definición del término proyecto. Sin embargo, para conseguir las definiciones que más se acercan a la que interesa en el presente estudio, hay que recurrir a los estándares y metodologías dirigidas en análisis de los proyectos y de su gestión. Antes de seguir estudiando del término proyecto, parece conveniente enumerar algunas de las características más usuales de un proyecto descrito por el PMBOK (2013):

- ✓ un proyecto incluye la acción coordinada de diferentes actividades;

- ✓ un proyecto es una tarea específica y limitada por realizar;
- ✓ un proyecto tiene un principio y un fin concreto: no es una tarea repetitiva;
- ✓ un proyecto tiene un carácter concreto y un objetivo definido y medible, representa un objeto desconocido que hay que concretar y comporta un núcleo importante de innovación, de investigación y de desarrollo;
- ✓ un proyecto es a menudo, la producción de un producto o servicio, una modificación tecnológica, entre otros.

Kerzner (2012:73) y Pinto (2012:56), dos pioneros del PMI (Project Management Institute) altamente implicados en la evolución del cuerpo de conocimientos sobre gestión de proyectos, se limitan a cuatro características para definir qué es un proyecto:

- ✓ una tarea de gran envergadura;
- ✓ una tarea no familiar;
- ✓ una tarea generalmente compleja;
- ✓ una tarea en la que es considerable lo que se pone en juego.

Para Crawford (2012:17), un proyecto es un resultado específico que debe ser alcanzado, es el fruto de una decisión tomada sopesando varias alternativas de acción (una opción que ha sido priorizada a nivel de un programa) y también habla de las cuatro características definidas anteriormente por Kerzner (2012:73) y Pinto (2012:56) para diferenciar un proyecto. Pero para él, se trata de unas características que sirven más bien para identificar el tipo de contexto en el que la gestión de proyectos es apropiada para definir lo que es un proyecto. En una voluminosa obra a la gestión de proyectos, Kerzner (2009:33) adelanta que un proyecto ha de considerarse como una serie de actividades y de tareas que:

- ✓ persiguen un objetivo específico que habrá que conseguir respetando determinados imperativos pre-definidos;
- ✓ tiene una fecha establecida de inicio y de finalización;
- ✓ a menudo se le asignan fondos limitados
- ✓ consume recursos (humanos, financieros y materiales).

Finalmente, después de señalar que los proyectos son generalmente la realización de los elementos de un programa (siendo un programa una orientación de planificación vasta y a largo plazo), Kerzner (2012:73) estima que un proyecto es una tarea específica y limitada que hay que

llevar a cabo. Que sea una tarea pequeña o a gran escala, o a largo o corto plazo, eso importa poco. Lo que cuenta verdaderamente, es considerar el proyecto como una unidad distinta. Además, el autor (2012:73) propone un conjunto de atributos que caracterizan a los proyectos:

- ✓ la finalidad de un proyecto es generalmente realizar una actividad no repetitiva en la que los resultados deseados están claramente definidos;
- ✓ el proyecto es lo suficientemente complejo para requerir un alto nivel de coordinación y control, tanto en términos de tiempo, como de coste y factores de rendimiento;
- ✓ el proyecto sigue con frecuencia un ciclo de vida;
- ✓ el proyecto implica un alto nivel de interdependencia (tanto con los socios de dentro de la empresa como con los de fuera);
- ✓ el proyecto acarrea a menudo conflictos internos (especialmente en el proceso de asignación y supervisión de los recursos).

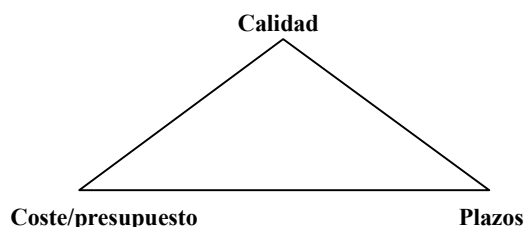
Asimismo, se constata que la definición del término “proyecto” puede ser fácilmente adaptada a los proyectos de traducción, ya que la temporalidad y el carácter único son aspectos esenciales en cualquiera de ellos. Se asigna al traductor una traducción, el traductor expresa su acuerdo respecto a la fecha de entrega, el material a traducir es único, en el sentido de que cumple una serie de criterios precisos de calidad, que son la base de cualquier decisión adoptada en cada paso del proceso de traducción. La idea de la gestión de proyectos se desarrolló para satisfacer las exigencias particulares de gestión que plantean a las organizaciones ciertos contextos. Se observa a través de investigaciones y publicaciones, sin hablar de una analogía, lo cual sería abusivo, que existen varias similitudes interesantes entre la traducción y la gestión de proyectos. Más allá de la lógica de ordenación de las fases o de las etapas de un proceso de traducción descrito por los traductólogos como por ejemplo Gouadec (2005b:41), la gestión de proyectos y la traducción comparten preocupaciones e intereses de primer orden:

- ✓ ambas ponen el énfasis en la satisfacción de las necesidades. Tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones, la traducción se define como una actividad humana y colaborativa, orientada hacia la satisfacción de necesidades y expectativas gracias a los procesos de intercambio. También el proyecto es una actividad humana orientada hacia la satisfacción de necesidades y expectativas; puede tratarse de proyectos propios de la empresa en sí misma o de necesidades de los clientes de la entidad en cuestión;

- ✓ la obligación de delimitar e interpretar el contexto. En los Estudios de Traducción, el examen del contexto para comprender las culturas implicadas y los diferentes signos es extremadamente importante.
- ✓ la búsqueda de idéntico objetivo: una respuesta adaptada. No es la intuición la que guía al traductor para comprender y leer el contexto. Para cumplir con su objetivo, el traductor tiene primero que identificar las necesidades y los deseos de la cultura meta. Y posteriormente, a la luz de una serie de información (cultural, histórica, política y económica, entre otros), el traductor persigue integrar las variables externas e internas, con miras a adaptar la respuesta de la entidad a la que en consecuencia pertenece. Un desafío más o menos idéntico se le plantea al gestor de proyectos que también ha de tender a unificar lo mejor posible las realidades del contexto y la necesidad que ha originado el proyecto.

Por otra parte, cualquier proyecto se presenta bajo la forma de un modelo complejo, menciona Kerzner (2012:73) y viene caracterizado por tres componentes: *calidad-coste/presupuesto-plazos*. La figura que compone para reflejar ese equilibrio es un triángulo: un producto con las características precisas, un presupuesto y una fecha de entrega.

Figura 5.1.2. El triángulo: calidad/coste/plazo



Fuente: Formulación propia, 2013.

- ✓ Según el cuerpo de conocimiento PMBOK (2013:2-3), el “proyecto” se define como: *a temporary endeavour undertaken to create a unique product or service (un esfuerzo temporal emprendido para crear un producto o servicio único). Temporary means that every project has a definite end (la variable temporal se refiere a que cada proyecto tiene un fin definido). Unique means that the product or service is different in some distinguishing way from all similar products or services”* (único significa que el producto o servicio es diferente de todos los productos o servicios similares de alguna manera distintiva).

- ✓ “UN proyecto es una empresa temporal cuyo objeto es crear un producto o un servicio único” (Kerzner, 2012:18).
- ✓ Para AENOR (2006): “Un proyecto se define como una diligencia específica que permite estructurar metódicamente una realidad por venir.” “Un proyecto se define y se instaura para elaborar la respuesta a la necesidad de un usuario, de un cliente o de una clientela e implica un objetivo y determinadas acciones que habrá que llevar a cabo con determinados recursos”.

Figura 5.1.3. Los componentes del proyecto



Fuente: Formulación propia, 2014.

La figura anterior muestra que la conceptualización de un proyecto, así como su realización, llegado el caso, viene precedida por la existencia, más o menos explícita, de una necesidad. Así, en el sentido de poder dar satisfacción a este requisito generalmente bien conocido, las tareas deben estar planificadas, ejecutadas y controladas, lo que requiere una movilización de recursos variados, en particular, los medios humanos, financieros y de servicios, todo ello respetando los imperativos de tiempo, coste y calidad, con el fin de llevar el proyecto a buen término, es decir, a su realización. Los proyectos implican una tarea que no se ha hecho antes, por lo cual, cada proyecto es único. Por ejemplo, la localización de la página web de una empresa. Aunque los planos sean los mismos, la web tendrá características que las convierten en únicas (diferente emplazamiento, diferentes recursos humanos, diferente ubicación, diferentes materiales, etc.). La presencia de elementos repetitivos no cambia fundamentalmente la característica de ser único. Por ejemplo, un proyecto que tenga como objetivo editar un libro de gestión de proyectos en traducción puede requerir varias maquetas diferentes; un proyecto para introducir un nuevo medicamento en el mercado puede necesitar miles de dosis durante las pruebas clínicas. Como el producto de cada uno de los proyecto es único, las características que distinguen el producto o servicio deben ser elaboradas progresivamente, lo que quiere decir que la meta se alcanza a través de pasos sucesivos que van dando forma al producto del proyecto. Varios ejemplos pueden ayudar a comprender el fenómeno “proyecto”:

- ✓ realizar la mudanza de una compañía de un edificio a otro;
- ✓ efectuar el desarrollo de un nuevo sistema informático;
- ✓ construir un coche de Fórmula 1;
- ✓ desarrollar una empresa traducción;
- ✓ adquirir una máquina para ampliar la capacidad de producción de la traducción.

Los diferentes autores contemporáneos definen el término proyecto con diversas terminologías, pero el significado principal permanece. Según Meredith y Mantel (2012:9-18), un proyecto es un conjunto de actividades interdependientes que conducen a la entrega de un producto o de un servicio claramente identificado y generalmente en un contexto de tiempo y de recursos limitados. Para Valle et al (2010:58-64) un proyecto se define como “un conjunto de acciones o de trabajos que contribuyan a la consecución de un objetivo único y medible». Para Corriveau (2012:30) “un proyecto es un conjunto de actividades que permiten alcanzar resultados precisos y definidos previamente, respetando las normas y leyes que también se han fijado con anterioridad”. Habida cuenta de las especificidades de un proyecto de traducción, Arevalillo (2006^a:16-22) distingue una serie de factores que hacen que los proyectos de traducción sean necesarios:

- ✓ la creciente complejidad técnica de algunas traducciones;
- ✓ el elevado número de palabras que comportan algunos trabajos de traducción o localización;
- ✓ la presencia de diversas lenguas;
- ✓ la intervención de un amplio abanico de perfiles: traductores, revisores, maquetadores, informáticos, gestores, etc;
- ✓ la necesidad de una referencia común: normalización.

A partir de las definiciones presentadas, se aprende que un proyecto es un conjunto finalizado (con un principio y un fin), cuyo objetivo es lograr un producto medible que responda a una necesidad expresada: el producto debe ser completado respetando los plazos, coste y calidad fijados al principio. Se han conocido las definiciones que caracterizan el término “Proyecto”. Es interesante entender ahora qué se entiende por gestión de proyectos y sus especificidades. Partiendo de los elementos de la definición que se acaban de exponer, a continuación se incluye la definición del término proyecto sugerida en la presente tesis: Un proyecto es un conjunto finito de actividades que permiten alcanzar resultados precisos, las salidas (outputs), y definidos previamente, respetando los límites de tiempo, de recursos y de presupuesto, así como las entradas (inputs), que generalmente también se han definido con anterioridad.

5.2.2. La definición de la gestión de proyectos

Y ahora, cabe preguntarse, ¿qué se entiende por gestión de proyectos? Según el PMBOK (2013:2-3), la definición más formal sería la aplicación de un conjunto de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a las actividades de un proyecto para satisfacer los requisitos del proyecto. Esta definición engloba distintos conceptos:

- ✓ conjunto de técnicas, conocimientos, habilidades y herramientas. La gestión de proyectos no es un proceso perfectamente definido. Es más, cada profesional tiene enfoques distintos a la hora de gestionar sus proyectos;
- ✓ requisitos: el proyecto tiene un cliente, dicho cliente puede ser interno o externo, pero al final se trata de conseguir la máxima satisfacción del mismo. Por lo tanto, la gestión de proyectos puede contemplarse como una ciencia y un arte (INTECO, 2009:13). Para Kerzner (2012:73) y Pinto (2012:56), existen algunas diferencias significativas entre la gestión tradicional (más bien rutinaria, jerárquica y burocrática) y la gestión de proyectos. Según los autores (2012:73) y (2012:56), la gestión de proyectos lleva a la organización a adaptar su estructura y su funcionamiento (al menos, en el seno del equipo de proyecto) para cumplir una tarea precisa;
- ✓ asignación temporal de una parte sustancial de los recursos de la empresa para la implementación del proyecto;
- ✓ establecimiento de mecanismos de integración con el fin de llevar a cabo unas actividades altamente especializadas e interdependientes;
- ✓ utilización de técnicas modernas de planificación, así como de desarrollo y de control de las actividades, para así cumplir con las estrictas limitaciones a nivel de coste, tiempo y rendimiento.

Aunque Crawford (2012:17), no presenta una definición formal de lo que él entiende por gestión de proyectos, sí que presenta un esquema de las principales diferencias entre la gestión tradicional y la gestión de proyectos, que se presenta a continuación:

- ✓ siendo normalmente responsable del cumplimiento de los objetivos, la jerarquía asume, pues, por añadidura, un papel de apoyo al equipo del proyecto;
- ✓ siendo normalmente más bien vertical, la cadena jerárquica se convierte a la vez en horizontal y vertical;
- ✓ desde el superior hasta el subordinado, la relación de trabajo dentro de la relación del equipo de proyecto es de igual a igual (de gestor a experto técnico, o de socio a socio);

- ✓ como más bien está compartimentada y generalmente es relevante, la estructura favorece la multidisciplinariedad y es temporal.

Para Pinto (2012:56), la gestión de proyectos en general busca adoptar el modo y las técnicas de gestión, el fin de obtener el mejor uso posible de los recursos de la empresa, así como un mejor control en su asignación. Por tal motivo, la gestión de proyectos implica una estructura temporal, altamente orgánica, capaz de reaccionar rápidamente, facilitando la integración y la comunicación horizontal y vertical. Según el autor (2012:56), la gestión de proyectos consiste en planificar, organizar, dirigir y controlar los recursos de la empresa con el fin de alcanzar un objetivo a corto plazo, y que deriva de metas y objetivos más vastos. Por consiguiente, la gestión de proyectos utiliza un enfoque sistémico, señala Corriveau (2012:30), en el cual determinados especialistas de diversas funciones (la estructura vertical) se asignan a un proyecto en particular (la estructura horizontal), que se ha de llevar a cabo dentro de los límites de coste, plazo y rendimiento. “Un proyecto se define y se implementa para desarrollar la respuesta a la necesidad de un usuario, de un cliente. Implica un objetivo y las acciones a emprender con unos recursos determinados” (Meredith y Mantel, 2012:9-18). En este enfoque extensivo, la incorporación de nuevas unidades de trabajo puede ser un proyecto y manejarse como tal. La introducción de nuevos procedimientos de gestión social, como por ejemplo la formación, puede también, bajo ciertas reservas, concebirse como proyecto. En general, la investigación de las ciencias de gestión destaca que “en la vida, todo es proyecto”.

En cuanto a Valle et al (2010:58-64), sin tratarse de una definición formal, dan una definición del proyecto de las más explícitas, destacando varios aspectos de la gestión de proyectos. Por el contrario, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:2), define la gestión de proyectos como: El arte de dirigir y coordinar los recursos humanos y materiales a lo largo del ciclo de vida de un proyecto, utilizando las técnicas de gestión modernas y adecuadas para alcanzar los objetivos predeterminados de envergadura del producto, de coste, de plazo, de calidad, de satisfacción del cliente y de los participantes.

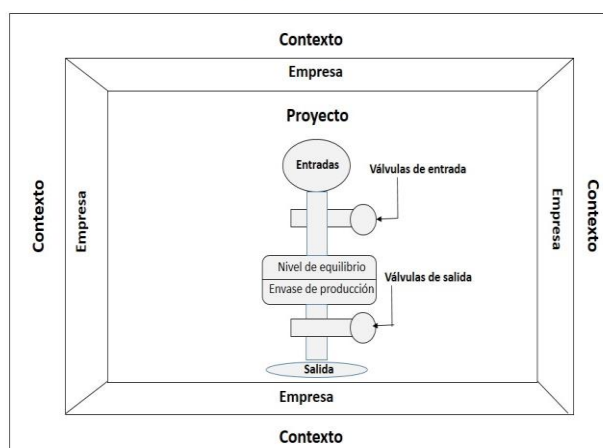
En otras palabras, la gestión de proyectos, consiste en ajustar los componentes necesarios, articulándolos y coordinándolos hasta desembocar en la satisfacción de las necesidades expresadas. Se encuentra más amplia, la definición propuesta por Midler (2012:59), pues habla de un conjunto de métodos y técnicas diseñados para el diseño, análisis y la conducción de actividades temporales, altamente irreversibles, no repetitivas, llevadas a cabo bajo límite de tiempo, comprometiendo recursos escasos y limitados. Se atiene, además, a las cinco características de la gestión de proyectos:

- ✓ la singularidad: se parte de una constatación y un postulado, según el cual cada proyecto es único. Está limitado en sus finalidades y en el tiempo. Responde de manera singular (no repetitiva, a diferencia de la producción) a una determinada necesidad, expresada por un cliente identificado. Por analogía, en un proyecto cinematográfico, por ejemplo, conocemos la diferencia entre el productor y el director. En la producción teatral, el director es el artífice de esta singularidad, y el gestor, el operador de la producción en serie de la duración. La estructura y el equipo del proyecto de traducción expresan tal singularidad.
- ✓ la estructura temporal: el proyecto tiene un principio y un fin, es una estructura temporal y asignada. Su razón de ser como las estructuras que la materializan no son permanentes. Un proyecto y una empresa no pueden confundirse. La empresa, en su dimensión organizacional, sobrevive al ciclo de vida de un producto o a la transformación de las necesidades de su mercado. Se dota de organizaciones (estructuras y distribución de tareas) estables. Un proyecto no necesita necesariamente un estatus o una definición jurídica. Es una estructura temporal cuya muerte está anunciada desde del nacimiento.
- ✓ el proyecto se realiza por fase: se distingue de la operación por la naturaleza lineal del tiempo, según la cual, como se sabe, mañana no será como el día de hoy. Entre su inicialización y su terminación (arranque de la producción, entrega de la obra), un proyecto de traducción pasa por varias fases, rítmicas, y a veces sancionadas por jalones (revisiones del proyecto) Dichas fases son: fase de inicio (prospección y captación); fase de pre-traducción; fase de traducción; y finalmente la fase postraducción. Es ésta una diferencia crucial con el entorno de las operaciones, para las que el tiempo sigue siendo en gran medida cíclico.
- ✓ el ensamblaje temporal de competencias: los proyectos de traducción están constituidos por ensamblajes temporales de competencias (terminólogos, revisores o correctores, grafistas, maquetadores y gestores, entre otros). La lógica de tal ensamblaje puede provenir del carácter de la traducción, que, por añadidura, se realiza en ámbitos altamente técnicos, como por ejemplo el de la localización, y muy variados (ej.: la medicina, el ámbito jurídico o la informática, entre otros).
- ✓ la producción inmaterial: la producción de un proyecto de traducción es, muy a menudo, inmaterial. Las fases de los estudios de una nueva traducción, obviamente, pueden apoyarse en prototipos, en maquetas que pueden jalonar el diseño de la traducción, que son productos materiales intermedios, no el producto del proyecto, y constituyen la excepción física de una producción esencialmente inmaterial. La medición del rendimiento económico de un proyecto

sugiere por lo tanto una capacidad de medida de lo inmaterial, y de la innovación. Por otra parte, requiere una cuantificación (en el sentido del rendimiento) de una oferta futura respecto de un mercado. Una respuesta orgánica a la extensión del trabajo inmaterial.

Para Midler (2012:59), desde que existe la industria, se desarrollan regularmente proyectos de nuevos productos que se introducen al mercado y lo que define un proyecto no es el objeto en sí mismo, sino un enfoque que pretende reunir las condiciones para mejorar el rendimiento en el uso de los recursos comprometidos.

Figura 5.1.4. El sistema de producción



Fuente: Adaptado de Corriveau (2012) "How do local businesses assess the feasibility of their projects".

A partir de los elementos de definición que se acaban de exponer, se ha comprendido que la gestión de proyectos es un enfoque que consiste básicamente en confiar el mandato de desarrollar e implementar un proyecto en un equipo de proyecto formado para este fin. Además de la aplicación del proceso de gestión clásica, la gestión de tal equipo requiere un modo de organización y de relaciones de trabajo más descentralizadas y menos formales, lo cual facilita la integración, apertura, flexibilidad y participación; también implica el uso de técnicas y herramientas de gestión lo suficientemente sofisticadas como para planificar y elaborar la agenda de un gran número de actividades, e igualmente, para lograr el control, al objeto de que el proyecto se realice respetando las restricciones establecidas de costes, plazos y rendimiento.

5.2.3. La importancia de la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción

Últimamente, en las empresas, congresos, conferencias nacionales e internacionales, en el mundo entero, se habla mucho de la gestión de proyectos, y de la organización del trabajo del traductor. El traductor ya no trabaja sólo; por lo tanto, su elección no es arbitraria, ni tampoco sujeta a la intuición, y la gestión de proyectos de traducción se convierte en un tema central de divulgación y de conocimientos. Gouadec (2007b:63-68) menciona la importancia de la gestión de proyectos de los estudios de la traducción, ya que el traductor debe saber llevar a buen puerto la planificación, organización, ejecución y control de su actividad. Davico (2005:63-68) ilustra muy bien que “la gestión, la traducción y la corrección” son las tres actividades principales desarrolladas en las empresas de traducción con los recursos internos y que la actividad común de toda empresa de traducción es la gestión. Por otra parte, argumenta: es el verdadero “corazón” de una empresa de traducción. Sin duda, la idea de gestionar los proyectos se ha desarrollado para responder a las exigencias particulares de gestión que se plantean a las empresas actuales, siendo así que los recursos son cada vez más escasos y las actividades, más complejas. Corriveau (2012:30) afirma que la gestión de proyectos es cada vez más apropiada, máxime cuando el esfuerzo de producción requerido:

- ✓ excede la capacidad habitual de producción de la empresa, generalmente debido a que los plazos son apretados y los costes relativos al proyecto son cada vez más elevados;
- ✓ reviste un carácter excepcional que requiere un alto nivel de innovación y de adaptación;
- ✓ exige un nivel elevado de interrelaciones (entre los agentes internos y externos implicados en el proyecto);
- ✓ representa una apuesta estratégica capital para la empresa, en cuanto a su supervivencia o a su imagen.

Corriveau (2012:30) también destaca que la gestión de proyectos es tanto un tema como una realidad. ¿Y qué se puede entender a partir de ahí? La reflexión del autor (2012:30), sugiere que como tema modernista de gestión, es una moda que ya ha experimentado un pico en 1993-1995 y, desde entonces, ha experimentado un cierto reflujo. La emergencia a mediados de los 80, y la difusión de las estructuras por proyecto desde los años 90 en otros sectores distintos a los que la vieron nacer (ingeniería), son un fenómeno organizacional de importancia que sin duda está llamado a extenderse aún más. En un primer momento, se constata que la gestión de proyectos es una de las manifestaciones de una tendencia hacia la horizontalización de las organizaciones y de la organización del trabajo. Con características propias, participa en el uso de la ingeniería y en las

actividades de desarrollo:

1. en la valorización simultánea de los colectivos de trabajo y de la personalización de los individuos;
2. en la racionalización de las estructuras frente al incremento informacional;
3. en una investigación de flexibilidad interna ante la diversificación del tiempo y de los lugares de trabajo.

Por lo demás, las investigaciones recientes revelan que las estructuras de proyectos son una forma de organización a la búsqueda de productividad de empleos de alta cualificación, adaptadas a actividades intangibles y que instauran unas competencias en gran medida no sustituibles. Mintzberg (2009:18), al basarse en una serie de estudios sobre el análisis de varias condiciones del entorno empresarial, plantea las siguientes hipótesis:

- ✓ cuanto más dinámico es el medio, más dinámica será también la estructura, es decir, más floja, más informal y poco estandarizada;
- ✓ cuanto más complejo es el medio, más descentralizada estará la estructura;
- ✓ si existen disparidades en el entorno, la organización se ve impelida a crear constelaciones de trabajo diferentes (grupos ad hoc) y a descentralizar selectivamente esas constelaciones.

En la práctica, esto es precisamente lo que sucede cuando una empresa decide gestionar proyectos: cambia su estructura o su estilo de gestión, bien en parte o bien en profundidad. Pinto (2012:56) ha demostrado con creces que para un sistema complejo como un negocio, la duración no es suficiente: también debe adaptarse a los cambios del entorno y evolucionar. Para ser más eficaz, cuando el entorno es dinámico, complejo o incluso hostil, la empresa puede optar por la gestión de proyectos. Es una estructura más orgánica y descentralizada mediante el nombramiento de un gestor de proyectos, el cual gestionará el equipo asignado al proyecto, poniendo gran énfasis en lo que Corriveau (2012:30) denomina la gestión de las interfaces, es decir, en las superficies comunes a más de un subsistema diferenciado: contexto, socios, empresas, equipos, proyectos, fases del proyecto y lotes de trabajo. En idéntica perspectiva, el INTECO (2009:14), describe los beneficios que puede aportar una gestión de proyectos efectiva y eficiente en una organización como la de un proyecto de traducción:

- ✓ ahorro de tiempo y coste;
- ✓ más rapidez en la resolución de problemas;
- ✓ optimización en la resolución de riesgos: todas las metodologías de gestión de proyectos

- incluyen procesos para identificar y gestionar los riesgos;
- ✓ mayor efectividad en la comunicación y gestión de expectativas;
- ✓ mayor calidad de productos y servicios fruto de la implementación de controles de calidad y de técnicas de aseguramiento de calidad;
- ✓ optimización de la gestión financiera: esto es consecuencia de una mejor definición del proyecto, de mejores estimaciones, de un proceso de elaboración del presupuesto más formal y riguroso, y por último de un mejor seguimiento de los costes;
- ✓ mejora del proceso de toma de decisiones: las metodologías proporcionan una guía para hacer más fácil la recolección de métricas e indicadores que proporcionan información sobre el desempeño del equipo y el nivel de calidad de los entregables;
- ✓ mejora del ambiente laboral: si los proyectos son más exitosos, se encontrarán beneficios adicionales asociados al equipo de proyecto: clientes con mayor implicación, equipos con más sentido de propiedad y mayor motivación, etc.

5.2.3.1. La gestión de las interfaces del proyecto

Tal y como demuestran varias investigaciones empíricas y publicaciones recientes, un proyecto de traducción es, esencialmente, una actividad humana (una respuesta) orientada a la satisfacción de determinadas necesidades; puede tratarse de las necesidades propias de una entidad o también de las de los clientes de la entidad (bien o servicio que hay que generar). A la luz de una serie de informaciones sobre las fuerzas ambientales, demográficas, económicas, tecnológicas, culturales, políticas, competitivas, etc., el gestor de proyectos de traducción intenta integrar los elementos externos e internos para adaptar la respuesta de la entidad. Su desafío, consiste en realizar una unión lo mejor posible entre las realidades del contexto y la satisfacción del cliente y de todas las interfaces de su proyecto.

Etimológicamente, la palabra “interfaz” es un anglicismo que apareció en el siglo XX. El término original, “facies”, constituye una auténtica palabra polisémica. Significa apariencia, forma y calidad, cara, figura, forma, aspecto, rostro, etc. (Koike, 2005:159). En las ciencias, el concepto aparece primero en la física, antes de que lo tomen prestado, primero, la informática y luego las ciencias sociales. El diccionario de la Real Academia española atribuye dos sentidos al vocablo “interfaz”: uno, en el ámbito de las ciencias, el otro, en el de la informática. En su primera acepción, designa una “Conexión o frontera común entre dos aparatos o sistemas independientes”; en informática, está definido como una “Conexión, física o lógica, entre un ordenador y el usuario, un dispositivo periférico o un enlace de comunicaciones”. *Le Trésor de la Langue Française* ofrece

unas definiciones similares, en los mismos campos. En química, una interfaz se refiere a una “superficie de contacto entre dos medios”; en informática se define como un “enlace entre el hardware y el software que les permite intercambiar información a través de la adopción de normas comunes físicos o lógicos”. Por lo general, es un concepto que remite al ámbito de la informática o de la técnica. Las diferentes definiciones se reagrupan sólo parcialmente. La interfaz está diseñada como un área o un límite entre dos o más elementos de constitución heterogénea, según la literatura sobre la gestión de proyectos. Su función consiste en enlazar tales elementos; las conexiones se realizan con el objetivo de que dichos elementos sean compatibles y permitan el intercambio de información. Para conseguirlo, la interfaz se basa en normas comunes, en convenciones, o, dicho de otro modo, en una organización.

A partir de estas definiciones, se interpreta la interfaz como un componente, o incluso un “órgano”, que separa al menos dos cosas y, al mismo tiempo, las pone en relación. La conexión y la información constituyen los elementos esenciales de la interfaz. Las ciencias de la gestión movilizan el concepto de interfaz en referencia a las interacciones entre dos o más funciones u organizaciones, en referencia a lo inter-funcional y a lo inter-organizacional, según Pinto (2012:56), sobre todo, a efectos de comunicación y de coordinación, a niveles estratégicos, tácticos y operativos, explicitando el papel de los ejecutivos intermedios en las organizaciones, y destacando la importancia de gestionar las fronteras internas y externas. Entre los mecanismos para administrar y controlar las fronteras, Mintzberg (2009:18) cita los puestos de conexión para asegurar rápidamente la coordinación transversal entre entidades. Para Corriveau (2012:30), el concepto de interfaz es el más apropiado para comprender los límites organizativos. En este contexto, la interfaz es considerada fundamental para la organización puesto que debe ser capaz de hacer comprensibles, sobre una base común, las decisiones que provienen de lógicas diferentes. Corriveau (2012:30) asigna a la interfaz una función: la de administrar el flujo de información necesaria para la realización de una acción.

En los últimos años, los estudios empíricos han destacado también varias problemáticas de la interfaz. Fabbe y Roussat (2005:173) y Colin y Koper (2005:174) señalan que las interfaces son inter-organizacionales, cruzan las fronteras externas de la empresa y estructuran la comunicación y coordinación entre los proyectos y sus funciones para movilizar determinadas competencias compartidas. El dominio de estas interfaces constituye un elemento clave para la empresa, hasta el extremo de que Fulconis y Pache (2005:175) formulan la hipótesis de que los proveedores de servicios logísticos, gracias sobre todo a su dominio de las interfaces logísticas, podrían ocupar el estatus del firme pivote en el seno de las redes dinámicas de las empresas.

En diseño y en ingeniería, las interfaces se abordan según dos enfoques (Koike, 2005:179). En el primero, se concibe como un artefacto físico: se trata del diseño del producto. Por otro lado, las interfaces se diseñan como las conexiones que permiten la integración de los componentes del artefacto y que se utilizan para el intercambio de energía, información e incluso materia.

En el segundo enfoque, la interfaz de diseño remite a la de las ciencias de gestión expuesta previamente, es decir, a la organización de intercambios de información y a la coordinación interfuncional e inter-organizacional (Koike, 2005:179). La interfaz se moviliza como apoyo a la explicación y resolución de problemas relativos a la comunicación y coordinación. Las diferencias relacionadas con las entidades y las estructuras organizacionales a menudo ocupan el primer lugar para explicar los problemas que son, en esencia, la integración y la diferenciación de las entidades. Se trata de la comunicación y coordinación entre las entidades, pero no del área que existe entre ellas, considerada como un objeto. Koike (2005:183), haciendo la misma observación, propone en su investigación doctoral una modelización de la interfaz. Es la única que se ha identificado en la literatura.

Se ha destacado que la gestión de proyectos generalmente se desarrolla en contextos en los que las interrelaciones e interdependencias son numerosas y cruciales para el éxito del proyecto. En gestión de proyectos, las zonas de interrelación o de interdependencias se denominan las interfaces del proyecto. ¿Qué es una interfaz de gestión de proyecto? Según Kerzner (2012:176) *una interfaz es una zona común de interrelación e interdependencia que comparten dos o más subsistemas de proyecto (socios o sistemas) en algún momento del ciclo de vida del proyecto*. Como representan momentos a la vez importantes y potencialmente portadores de conflictos y como las interfaces deben ser objeto de atención especial por parte del gestor de proyectos, tales zonas comunes de interrelación e interdependencia implican intercambios de información, de discusión, de negociación y a menudo incluso de arbitraje. ¡Hablar de la importancia de las interfaces en gestión de proyectos no es suficiente! Deben gestionar dichas interfaces, que tan a menudo ejercen un impacto tan considerable sobre el éxito o el fracaso del proyecto. Para pasar del estadio de las viejas glorias al de la acción concreta, la investigación indica que la ficha de identificación de las interfaces de un proyecto permite introducir información básica sobre tres interfaces por página, a saber:

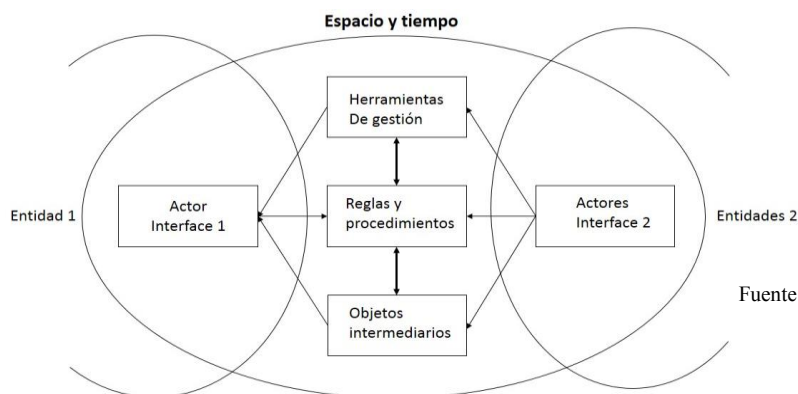
- ✓ el tipo de interfaz (interna o externa);
- ✓ un comentario descriptivo de la interfaz;
- ✓ la lista de socios o sistema implicado en la interfaz;
- ✓ el momento en que la interfaz se manifestará en el ciclo de vida del proyecto.

La literatura de la gestión de proyectos enseña globalmente que con el método de la ficha descriptiva de la gestión de una interfaz, el gestor de proyectos puede ir más lejos y ser más específico en la descripción de cada una de las interfaces. Se encuentran en ella los siguientes elementos descriptivos:

- ✓ información básica sobre la interfaz y su número de identificación;
- ✓ tipo de interfaces (interna o externa);
- ✓ enumeración más detallada de los actores y sistemas implicados;
- ✓ momentos en que hay que controlar la interfaz y comentario explicativo;
- ✓ comentario general sobre la gestión de dicha interfaz;
- ✓ nivel de prioridad que debería concederse a la gestión de la misma;
- ✓ actividades previstas para gestionar bien tal interfaz.

Por otra parte, la literatura menciona que la ficha de planificación de la gestión de interfaces constituye el plan de acción porque sintetiza el conjunto de actividades de gestión de las interfaces del proyecto. Sería ideal poder integrar dichas actividades en el interior de la estructura de descomposición del trabajo, para evitar olvidarlas o descuidarlas.

Figura 5.1.5. La modelización de interfaces



Fuente: Adaptado de Koike (2005:48)

Se observa en la figura 5.1.5 de Koike (2005:48), que el interés de la modelización radica en la descomposición de la interfaz, en el tratamiento intrínseco del objeto y en la formulación, basada en la obra, de sus variables fundamentales. Sin embargo, se aprecia que la modelización conlleva varias limitaciones, en la opinión propia. Está formulada sólo por inferencia a partir de la literatura, lo que evita, a priori, un gran número de fenómenos referentes a la interfaz, que pueden ser decisivos.

También es normativa; el modelo no representa tanto la interfaz como lo que debería ser, es decir, un conjunto de elementos básicos que apoyan y racionalizan la interacción entre los actores. Por último, debido a que es procedimental e instrumental, la modelización incorpora el “cómo”, pero no el “por qué” de las interacciones; ahora bien, las herramientas de gestión, las reglas de procedimientos, y los objetos intermedios suponen la definición de los objetivos. Para mejorar la comprensión de la interfaz, se propone recurrir a dos enfoques complementarios. El primero es social, el segundo va más allá del ámbito social, pues trata de la intermediación de la interfaz.

5.2.3.2. El sistema de información en gestión de proyectos

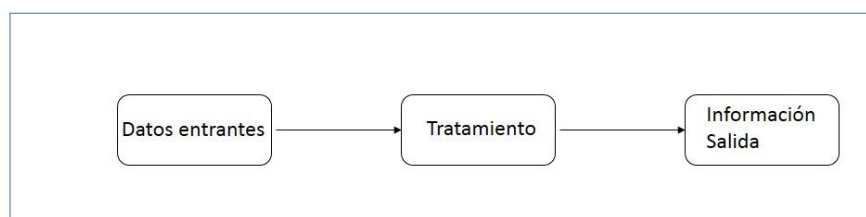
En la presente Tesis Doctoral, se entiende por sistema de información en gestión de proyectos los flujos informacionales gestionados por el gestor de proyectos y su equipo para alcanzar los objetivos del proyecto de traducción. En la actualidad, el manejo de la información es parte fundamental de cualquier empresa o de cualquier proyecto, sin importar si persigue un fin de lucro o no para la realización de sus actividades. Se trata del universo inmaterial del conocimiento, de la gestión por objetivos, del control, de la persuasión, de la cooperación, de la calidad, de la resolución de problemas. En primer lugar, con el fin de alimentar la comprensión, se ha querido saber qué es la información. Y cómo se caracteriza un sistema de información en la gestión de proyectos.

El diccionario de la Real Académica Española define el término “información” de la siguiente forma: Etimológicamente, el término deriva del lat. *informatio*, *-ōnis*, y significa: informar, aprender, hechos, datos, materia, servicio de información, iluminar, ver, dar una forma: sintetizar, elaborar, procesar, canalizar, hacer accesible, entendible, comprensible, asimilable, usable, operacional, valor agregado, poner bajo norma, modelizar, forma viviente, en movimiento, flujo, advertir, contradecir, prever, ver más lejos, detener un peligro, futuro, horizonte, reflejo, lógica del reflejo, gestionar, preparar, catalizar y reaccionar, instruir, capacitar, educar, sensibilizar, armar, cultura, conocimiento, ordenar, reforzar, perfeccionar, entrenar, reflexionar. Existen innumerables variables, según los diferentes autores significativos en relación al término ‘información’. Según los sociólogos y teóricos de la comunicación, la información proporciona una variación respecto a un tema (a una forma), o una respuesta sobre el fondo de una alternativa. Morin (2011:45), sociólogo y filósofo contemporáneo, la define así “información es lo que, para un observador o un receptor colocado en una situación donde hay al menos dos posibles ocurrencias, desata una incertidumbre o resuelve una alternativa, es decir, reemplaza lo desconocido por lo conocido, lo incierto por lo cierto”. La información, según el mismo autor (2011:45), es “un conjunto formal de procesos que, operando sobre un conjunto de datos estructurado según las necesidades de la empresa, recopila, elabora y

distribuye la información (o parte de ella) necesaria para las operaciones de dicha empresa y para las actividades de dirección y control correspondientes (decisiones), de acuerdo a su estrategia de negocio”.

Una vez expuestas las definiciones, se constata que la recogida, almacenamiento y difusión de la información se ha convertido totalmente en una industria, y que cualquier organización, sea cual sea su tamaño, debe dedicar una parte de su esfuerzo a recopilar, procesar, almacenar y difundir la información salida de su propio funcionamiento, en el marco de lo que se ha dado en llamar sistema de información. Entender la nueva lógica, equivale a delimitar adecuadamente la información para hacer un buen proyecto. Se observa también que los datos son hechos que todavía no han sido procesados y de los cuales no se puede, en esta etapa, extraer información alguna. Por ejemplo, una simple operación de pago de un proyecto de traducción no permite saber si el pago se ha efectuado a su tiempo, y tampoco da luz sobre el estado del pago.

Figura 5.1.6. La diferencia entre los datos y la información



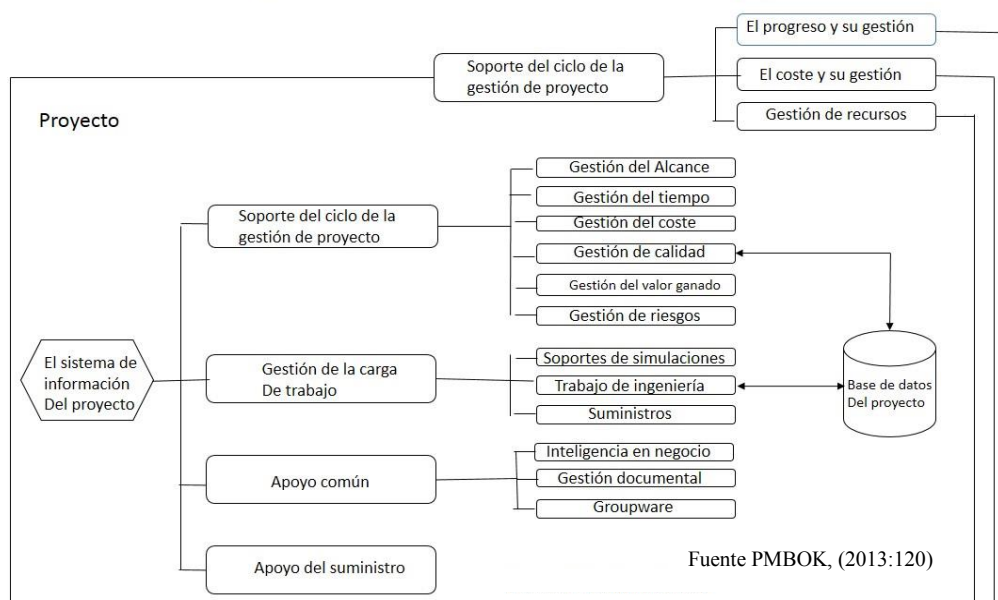
Fuente: Formulación propia, 2014.

Varios autores contemporáneos están de acuerdo al indicar que la información consiste en datos tratados o transformados que ayudan al gestor de proyectos a tomar una decisión o a sacar conclusiones. La comparación entre los pagos efectuados por un cliente y el calendario de pagos informa sobre la situación y su cronología, y tales informaciones pueden ser utilizadas para tomar una decisión sobre el seguimiento de la misma. Una institución puede verse abrumada por los datos, sin por ello disponer de mucha información. Un auténtico dato tiene un sentido, y dicho sentido proviene de determinado modelo de interpretación. Un mismo dato puede tener muchos significados, dependiendo del modelo de interpretación que se le aplique. Así por ejemplo, los datos “09 07 2012”, pueden también interpretarse en Estados Unidos, como la fecha del 07 de septiembre de 2012. Puede suceder que una información sea un dato que haya que interpretar (Información = datos + modelo de interpretación). El concepto de modelo de interpretación puede ir más lejos, y una información no siempre es fácil de entender si no se sabe el contexto semántico al que se refiere el modelo de interpretación. Siempre tratando de definir la información, otro grupo de autores introduce una nueva

dimensión, que es la de la asimilación de la información al conocimiento. Respecto al mundo del conocimiento o de las ideas, la información sería para Froeliger (2007:8) “la forma que aporta conocimiento” y por lo tanto la portadora del pensamiento. Así pues, se tendría, por un lado, un contenido, el conocimiento, y, por otro, una forma, que sería responsable de expresar el contenido de la información. Por lo tanto, cualquier conocimiento llegará bajo forma de información. El concepto de información se desarrolla a través de muchos campos de aplicación. Cuando se encuentran definiciones explícitas, rara vez son concordantes. Suelen alargar o, por el contrario, restringir considerablemente el ámbito de aplicación del concepto. En la búsqueda de una definición de la información, la mayoría de los estudios que tratan el concepto de información, suelen hacerlo sin dar una definición precisa, más bien al contrario, lo utilizan para definir otros conceptos. La planificación, por ejemplo, se define como un “objeto informacional visible y tangible y dotado de una doble independencia respecto al tiempo”. A su vez, la comunicación se describe como “el transporte de una entidad medible arbitrariamente llamada información”. Por lo tanto, “es posible ahora asegurar que la comunicación es un acto y que la información es su producto”.

¿Qué es un sistema de información en un proyecto? Según Kappelman, McKeeman y Lixuan (2006:19), los procedimientos y las prácticas habituales de trabajo son aquellos que el gestor de proyectos suele hacer para coordinar los distintos elementos del proyecto. Por lo tanto, el sistema de información se encarga de recopilar los datos necesarios para que el gestor de proyectos sepa si el proyecto se está llevando como estaba previsto. Sin embargo, las investigaciones revelan que la información debe ser puntual, y uno de los problemas que tienen algunas organizaciones es que los datos sobre el proyecto son recogidos, introducidos en un ordenador central, procesados y distribuidos a intervalos tan largos de tiempo que la información resulta inútil a efectos de control.

Figura 5.1.7. Las funciones del sistema de información del proyecto



Aunque la gestión de la información (el proceso de recabar y guardar la información) y la información para la gestión (información necesaria para tomar decisiones bien documentadas) son diferentes, se refuerzan entre sí y no pueden separarse en las operaciones cotidianas. Por lo tanto, la gestión de la información, según Gillet (2010:19) implica:

- ✓ determinar la información que se precisa en el proyecto;
- ✓ recoger y analizar la información;
- ✓ registrarla y recuperarla cuando sea necesario;
- ✓ utilizarla;
- ✓ divulgarla.

Durante la planificación, gestión y supervisión del proyecto, se genera mucha información, subraya Kerzner (2012:273), y necesario que se precisa para la gestión de proyectos a fin de tomar decisiones de gestión inmediatas (en el alcance del proyecto), y un buen sistema de gestión de la información debe, por lo tanto, ayudar a los gestores de proyectos a saber qué información necesitan recabar, para tomar diferentes decisiones en distintos momentos. Dicha información en situación del proyecto, puede conseguirse por medio de informes de técnicos, de libros de registro, y de formularios de diferentes interfaces del proyecto: reuniones con el equipo del proyecto, con el cliente, los proveedores; asimismo, a través de entrevistas y de la observación, entre otros. También, se ha sabido por la literatura sobre la gestión de proyectos que en el cierre de un proyecto, por ejemplo de traducción, es necesario un registro de información para los futuros proyectos de la empresa. Sin duda, el principio más importante del registro de informaciones es la facilidad con la que pueden recuperarse. Por lo tanto, una de las formas más efectivas de conseguir información útil procedente de la supervisión es por medio de la retroalimentación, destaca Kerzner (2012:273). En la actualidad, la información es igual de valiosa y fundamental que los recursos financieros, humanos y materiales, entre otros, según De Manuel y Sandrelli (2007:269-274), dicha información es igualmente la base de las operaciones y actividades de las empresas, por ejemplo, ¿cómo podría una empresa multinacional de traducción poner los mismos precios en todas las agencias si no existiera la información entre ellas? O ¿Cómo podría una empresa de traducción realizar una traducción a un cliente sin tener la información económica acerca de él? En la actualidad, quien tiene la información es quien domina en todos los ámbitos en los que se desarrolle. Los proyectos con sistemas de información de calidad son aquellos que tienen una cultura organizacional flexible y no ortodoxa (Kerzner, 2012:273-275).

5.2.4. El papel del gestor de proyectos

Hoy por hoy, la literatura de gestión de proyectos subraya varios papeles atribuibles al gestor de proyectos para realizar una obra de calidad, es decir, un “buen proyecto”. En las organizaciones, aparecen varias denominaciones para designar a quien asume la responsabilidad de gestionar el proyecto, y corresponden a variaciones en cuanto al alcance o el tipo de responsabilidades encomendadas a su titular. Las principales denominaciones utilizadas son las de gerente, director, coordinador, jefe, encargado, gestor y administrador, entre otros. Varios autores, como Corriveau (2012:145), están de acuerdo en que el gestor de proyectos se puede entender bajo diferentes papeles (como gestor de interfaces, a veces como la persona que toma decisiones). Asimismo, el gestor de proyectos es un gestor de tipo particular y la literatura sobre la gestión de proyecto lo presenta como un gestor de interfaces. Alimentando la reflexión en las interfaces implicadas en un proyecto, el gestor de proyectos se centrará en las tres funciones:

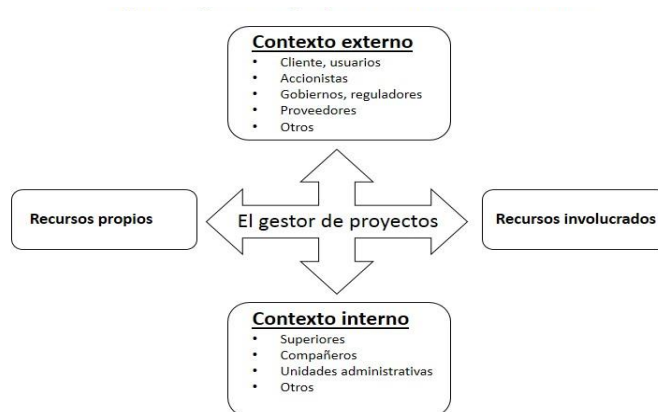
- ✓ Considerar el proyecto como un sistema abierto, lo cual le permite enfocar su visión sobre el objetivo del cliente del que surge el proyecto. Le conduce a la pregunta sobre el proyecto para determinar si puede ser una solución adecuada al problema que resolver;
- ✓ En un segundo momento, el gestor de proyectos identificará de forma sistemática todas las interfaces involucradas en el proyecto a realizar;
- ✓ Finalmente, el gestor de proyectos invertirá la mayor cantidad de energía posible en la gestión de dichas interfaces, dado que representan una fuente probable de problemas o de conflictos que pudieran poner en peligro la realización del proyecto, tal y como demuestran los estudios empíricos.

En el universo de complejidad y hostilidad que caracteriza a un proyecto, el gestor de proyectos es el punto central donde todo converge, está en continua relación con cualquiera de sus colaboradores: los agentes contractuales, el equipo, el personal de la empresa, el medio externo del proyecto (clientes, proveedores, políticos, entre otros) y el medio interno (superiores jerárquicos o recursos de las diferentes unidades administrativas, entre otros). El gestor de proyectos trabaja en un contexto en el que sus actividades se pueden agrupar en términos del papel que desempeña; se refiere al papel interpersonal y al papel de quienes toman decisiones. Para Kerzner (2009:170), el papel de quienes toman las decisiones son los papeles de estrategia (gestión del contexto), de piloto (gestión de rendimiento y recursos), de negociación (gestión de contratos) y de reparador (gestión de problemas). Es un papel que remite a la incertidumbre característica de la vida de cada día, y,

aunque el gestor de proyectos haya ejercido su papel de estrategia con profesionalidad, siempre tropezará con multitud de problemas que perturbarán la marcha normal de su proyecto. En tal circunstancia, el gestor de proyectos debe permanecer alerta, detectar los problemas antes de que sea demasiado tarde y dotarse de un método eficaz y eficiente que le permita darles solución, ya que se está hablando de una de sus principales responsabilidades. En cuanto al papel de estrategia, Kerzner (2009:170), por su parte, asegura que consiste en que el gestor de proyectos comprenda bien su proyecto, controlando la incertidumbre. Se trataría de:

- ✓ definir claramente los objetivos del proyecto;
- ✓ identificar las interfaces y los sucesos críticos pertinentes (proveniencia y naturaleza);
- ✓ hacer el análisis y la evaluación en términos de impacto potencial sobre el proyecto (impacto, probabilidad de ocurrencia, poder de influencia, criticidad, parámetros de diseño, calendario, coste...);
- ✓ definir las estrategias de acción apropiadas (preventivas o correctivas);
- ✓ definir la organización del proyecto, su estructura, sus conexiones externas, sus redes internas;
- ✓ evaluar los resultados y corregir, si procede.

Corriveau y Larose (2010:39-46), por su parte, delimitan tres papeles esenciales del gestor de proyectos: el papel de estrategia y agente de relación, el papel de coordinador y el papel de piloto. En efecto, el papel de estrategia y agente de relación consiste aquí esencialmente en asegurarse de que el sistema del proyecto se adaptará e integrará bien en el entorno en el que se inscribe. Mediante su red de contactos, el gestor de proyectos recogerá e integrará (agente de relación) toda la información necesaria para hacerse una idea lo suficientemente adecuada del estado del contexto con las realidades contextuales. Tal como se mencionó más arriba, el gestor de proyectos está en el cruce en el cual todo el proyecto converge; se tratará de ver por qué. La Figura que sigue a continuación intenta caracterizar el fenómeno del papel del gestor de proyectos.

Figura 5.1.8. El gestor de proyectos: Un cruce de caminos

Fuente: Adaptado de Kerzner (2009:14) Project Management: A System Approach to Planning, Scheduling, and Controlling

La figura 5.1.8 muestra claramente los tres ejes de conexión a los cuales se enfrenta el gestor de proyectos a la hora de desempeñar su función. Se trata de la relación con el medio interno y externo, la relación con los agentes contractuales (contratación de recursos externos) y la relación con los recursos del proyecto (el personal que dirige). Para gestionar tales conexiones, el gestor de proyectos ha de ejercer diferentes papeles, dependiendo de la naturaleza y forma de los vínculos entre los diversos agentes implicados. En cuanto al papel de coordinador, éste implica que el gestor de proyectos descomponga su proyecto en subsistemas (hasta que dichos subsistemas alcancen una envergadura que sea más fácil de gestionar). Además, el gestor de proyectos identifica las interrelaciones entre los diferentes subsistemas, para luego poner en marcha los mecanismos de integración necesarios (integrar, coordinar y mantener la cohesión). El papel de piloto supone que el gestor de proyectos, sea cual sea el tipo y tamaño del proyecto, es el responsable de la eficacia y eficiencia del sistema que representa; como el comandante de un avión de Madrid rumbo a Barcelona. Lo cual significa que a él le incumbe dotarse de los instrumentos de control que le permitirán lograr los resultados esperados (eficacia) utilizando sus recursos de manera óptima (eficiencia). Retomando ahora la analogía de “comandante de un avión”: gracias a su panel de control, el piloto está informado sobre la situación de su sistema y posteriormente puede tomar las medidas correctivas que sean convenientes para mantener el control y cumplir con su misión. Burke (2013:14-20) describe diez papeles del gestor de proyectos, lo cuales se dividen en tres categorías:

- ✓ el papel interpersonal (símbolo, líder, agente de relación);
- ✓ el papel ligado a la gestión de información (observador activo, difusor y portavoz);
- ✓ el papel de tomas de decisión (emprendedor, regulador, repartidor de recursos y negociador).

Tabla 5.1.1.
El resumen del papel del gestor de proyectos

Dimensiones de liderazgo	Finalidad de gestión	Papel	Comportamientos
Transaccional	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación • Gestión de la información interna • Análisis 	Controlador	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja con los resultados y los hechos • Soluciona problemas • Recoge y analiza la información
	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilización, seguridad • Control (operaciones de gestión) 	Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa los informes • Se encarga de la burocracia • Se encarga del orden interno
	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de los objetivos • Planificación organizacional • Productividad 	Director	<ul style="list-style-type: none"> • Establece los objetivos • Determina las zonas de responsabilidad
	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de del rendimiento 	Productor	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los empleados • Estimula el rendimiento
	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración hacia los demás • Desarrollo de las personas 	Mentor	<ul style="list-style-type: none"> • Da ejemplo • Demuestra la consideración personal • Escucha a los empleados
	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión • Mejora y gestión del clima de trabajo 	Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el trabajo en equipo • Promueve la participación • Facilita la discusión en grupos
Transformacional	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad • Cambio organizativo 	Innovador	<ul style="list-style-type: none"> • Sugiere e introduce los cambios • Transforma los problemas en oportunidades • Inicia y articula una

visión

- | | | |
|---|--------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento • Gestión estratégica • Adquisición de recursos | Agente de relación | <ul style="list-style-type: none"> • Ejerce influencia en sus superiores y subordinados • Promueve los contactos entre los empleados • Representa los intereses de sus empleados y clientes |
|---|--------------------|--|

Fuente: Adaptado de Burke (2013:14-20) “*Project Management - Planning and Control Techniques*”.

A partir de la tabla 5.1.1, se puede observar que el papel del gestor de proyectos ligado a la información establece la relación entre las diferentes facetas del trabajo, y que el papel interpersonal garantiza el suministro de información, la cual guía e influye en el papel de toma de decisiones. En el mismo sentido, la investigación sobre ciencias de gestión indica que el papel del gestor de proyectos es diferente al de un gerente funcional o al de un gerente de operaciones, dado que en general, el gerente funcional se dedica a la supervisión de un área técnica o administrativa, mientras que el gerente o el gestor de proyectos puede estar situado bajo el mando de un gerente funcional o puede ser miembro de un grupo de gestores de proyectos. El gestor de proyectos, como se constata en la literatura sobre la gestión de proyectos, no es sólo un mero coordinador o animador, ya que si éste no contara con la autoridad suficiente o el apoyo y reconocimiento de la organización como gestor, no podría tomar decisiones ni impulsar el proyecto hacia la consecución de los objetivos. Por otro lado, la bibliografía sobre ciencia de gestión revela que un gestor de proyectos puede tener poder absoluto para tomar decisiones y que tal poder es suficiente y necesario para desempeñar su papel. Se observa también en la literatura de la gestión de proyectos que los especialistas se reúnen en un proyecto específicamente para aprovechar sus conocimientos técnicos, adquiridos en las especialidades, y que sin embargo, deben hacerlo adoptando papeles nuevos y evolutivos en función de las fases de dicho proyecto.

Para algunos autores contemporáneos, es obviamente una oportunidad para la empresa en sí misma debido en que le permite aprender algo sobre la complejidad, sobre los mecanismos de toma de decisión y sobre las incoherencias. Pero, tales competencias son habilidades, no se pueden movilizar y expresar adecuadamente si no es mediante nuevas habilidades. La acción de los gestores de proyectos consiste de hecho muy a menudo en preguntar a los expertos sobre un modo creativo.

Se trata de poner cerca constantemente al “es imposible, no lo sé hacer”, sugiriendo nuevos enfoques, métodos, criterios o simplemente ejerciendo una presión adicional al recordar los objetivos del cliente (en particular, de los calendarios). Por otra parte, la literatura de gestión de proyectos muestra que la mayoría de los gestores de proyectos se quejan de su falta de autoridad jerárquica respecto a los recursos asignados al proyecto; no aprecian en absoluto que la autoridad se comparta con los gerentes funcionales. Además, la distribución de tal autoridad entre las dos partes es muy ambiguo, lo cual abre las puertas a conflictos de interpretación y a tensiones internas.

La pregunta a la que se trata de dar respuesta es la siguiente: ¿la autoridad jerárquica es realmente necesaria para el gestor de proyectos? ¿Se pueden tomar en consideración otras formas de influencia igualmente eficaces? Por un lado, hay varias formas de influencia que el gestor de proyectos puede emplear. Varios estudios han intentado descubrir la importancia relativa de las cinco formas de influencia para lograr el éxito del proyecto; los resultados de las diferentes investigaciones son muy convergentes y por tal razón, la investigación de Corriveau y Larose (2010) suscita la atención en la presente Tesis Doctoral. La investigación ha producido, en primer lugar, dos constataciones de orden general:

- ✓ El grado de apoyo atribuido al gestor de proyectos por los recursos del proyecto es un factor clave para el éxito del proyecto;
- ✓ Los gestores de proyectos creen obtener un mejor apoyo de los recursos sobre los que tienen una autoridad jerárquica total que sobre otros recursos.

Así que la autoridad jerárquica, espontáneamente, queda reconocida como importante por parte de los gestores de proyectos; pero veamos ahora si esta percepción resiste a un análisis más detallado. Por lo demás, han hecho una distinción entre cuatro tipos de relaciones entre el gestor de proyectos y sus recursos, de acuerdo con el grado de autoridad formal que posee:

- ✓ la percepción de los gestores de proyectos en relación con los recursos sobre los que detentan una autoridad jerárquica, es decir, con sus subordinados directos;
- ✓ la percepción de los recursos en relación al gestor de proyectos considerado como superior directo;
- ✓ la percepción de los gestores de proyectos respecto a los recursos sobre los que no tiene ninguna autoridad jerárquica;
- ✓ la percepción de los recursos respecto al gestor de proyectos que no detenta ninguna autoridad jerárquica sobre ellos.

Como garantes de la responsabilidad del proyecto, son uno de los representantes del cliente

final externo y, como representantes del proyecto, son a la vez parte implicada y parte contraria en las negociaciones con los socios externos, subcontratistas y proveedores. Por lo tanto, se observa en la práctica que el gestor suele centrarse en su papel técnico obviando su papel de líder, de motivador, de coordinador e integrador y haciendo, con ello fracasar el proyecto. Muchas veces los objetivos se basan en deseos o presunciones sobre lo que debe lograrse, se establecen los costes y los plazos antes de que el proyecto sea realmente comprendido o emprendido, analizado y planificado racionalmente. En tales circunstancias, el gestor de proyectos debe encontrar un equilibrio entre la gestión y sus labores técnicas (Corriveau y Larose, 2010:39-46).

5.2.4.1. La administración de contratos

En general, tal y como aparece en las diferentes publicaciones de la ciencia de gestión, los contratos se inventaron para plasmar y firmar en un papel los acuerdos alcanzados entre dos o más individuos, para que así dichos acuerdos se respetaran hasta sus últimas consecuencias. Ahora bien, ¿Qué es un contrato de prestación? Según el DRAE, un contrato de prestación, en términos generales, es un acuerdo privado, oral o escrito, entre partes que se obligan sobre materia o cosa determinada, y a cuyo cumplimiento pueden ser exigidas. Es un acuerdo de voluntades que genera derechos y obligaciones para las partes; por ello se señala que habrá contrato cuando varias partes se ponen de acuerdo sobre una manifestación de voluntad destinada a reglar sus derechos, establecer y delimitar perfectamente, sin opción a duda o discusión los límites y alcances de un acuerdo mutuo, así como las consecuencias del mismo, y las sanciones aplicables en caso de no cumplir cada uno con la parte que le corresponde. Incluso cuando los redactores no proporcionan un concepto explícito del contrato, éste puede inferirse de las diversas reglas que contiene. El contrato aparece en la definición del DRAE como: a) algo convenido por los partes, que b) se perfecciona por el mero consentimiento informal, que c) produce obligaciones judicialmente exigibles y que d) es algo objetivo, con un régimen propio independiente de la voluntad de los partes. Bajo tal óptica, la administración del contrato es un concepto clave en la gestión de proyectos, tal y como subraya INTECO (2009:10-35) en su guía práctica: es el proceso de verificación de que el suministro del proveedor satisface los requerimientos, por ejemplo, cuando una empresa de traducción contrata a un autónomo para efectuar el trabajo de revisión del documento, un aspecto clave de la administración del contrato es la gestión de las interrelaciones entre la misma y el autónomo revisor. La naturaleza legal de las relaciones contractuales hace imperativo que el equipo del proyecto sea especialmente cauto con las implicaciones legales de las acciones tomadas durante la administración del contrato, pues dicha administración incluye la aplicación de los procesos del proyecto adecuados

a las relaciones contractuales, así como la integración de los resultados de tales procesos dentro de la gestión global del proyecto, destaca INTECO (2009:10-35), y subraya que cuando hay muchos proveedores de servicios en un proyecto, la integración y la coordinación producirá frecuentemente a múltiples niveles de la estructura de descomposición del trabajo (EDT) por lo que, los procesos que deben aplicarse en la administración de un contrato incluyen:

- ✓ el plan de ejecución del proyecto para autorizar el trabajo del contratista en el momento adecuado;
- ✓ la información sobre la realización para controlar los costes, el programa, y la competencia del contratista;
- ✓ el informe sobre la calidad inspeccionada, al igual que la verificación de la validez del servicio o producto del contratista;
- ✓ el control de los cambios a fin de asegurar que se aprueban adecuadamente y que son notificados a las personas que necesitan saber que se han producido dichos cambios.

Por otra parte, la administración del contrato también tiene un componente de gestión financiera según el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:144-146), es decir, las condiciones de pago deben definirse dentro del contrato y deben implicar una relación específica entre el progreso realizado y la cantidad pagada. Los datos para la administración del contrato son: el citado contrato, los resultados del trabajo, las solicitudes de cambio y las facturas del proveedor, las herramientas y técnicas para la administración del contrato. INTECO (2009:10-35) sugiere que figuren en el contrato los siguientes elementos:

- ✓ un sistema de control de cambios, ya que define el proceso por el que el contrato puede ser modificado. Incluye documentación, sistemas de seguimiento, procedimientos de resolución de conflictos, y por último, niveles de aprobación necesarios para autorizar los cambios;
- ✓ un informe de realización que proporcione a la dirección información sobre la efectividad del contratista a la hora de alcanzar sus objetivos contractuales;
- ✓ el sistema de pago al contratista debe incluir las convenientes revisiones y aprobaciones del equipo del proyecto.

En relación con el cierre del contrato, la mayoría de la literatura que se publica sobre ciencia de gestión destaca que el cierre del contrato es similar al cierre administrativo. Comprende, entre otros, la verificación del producto (¿estaba todo el trabajo completo, correcta y satisfactoriamente?) y el cierre administrativo (actualización de registros para reflejar los resultados finales y el archivo

de dicha información para su disponibilidad futura). Los términos y condiciones del contrato pueden establecer unos procedimientos específicos para el cierre del contrato: *una auditoría* de suministros, es decir, una revisión estructurada del proceso de adquisición desde la planificación de los suministros hasta la administración del contrato. El objeto de la *auditoría* consiste en identificar los fallos y aciertos que se pueden reproducir en el suministro de otros proyectos de traducción. De hecho, una metodología apropiada sobre gestión puede ayudar al gestor de proyectos de traducción a ordenar por pasos concatenados cada proceso de administración de contrato, llevándolo a un buen resultado final.

5.3. la metodología en la gestión de proyectos

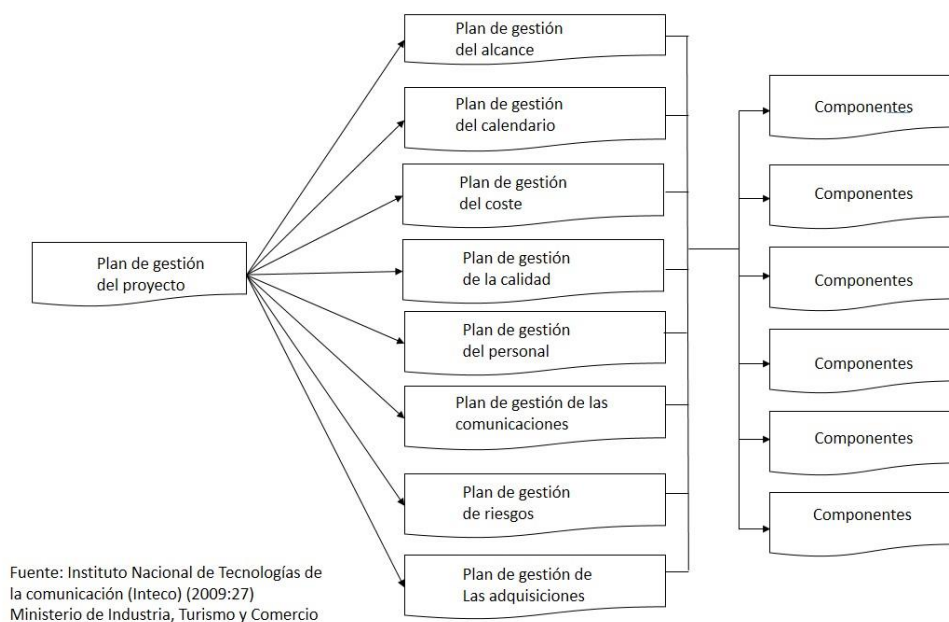
En Europa, y también en España, existe todavía hoy un problema terminológico, la propia expresión “Project Management”, concepto básico, aparece en la literatura científica en español bajo términos tan variadas como: gestión de proyectos, administración de proyectos, dirección de proyectos, gerencia de proyectos, gestión y dirección de proyectos y algunas más, pues aún no es bien conocido el perfil de un “*Project Manager*”, y hay quien cree, por ejemplo, que se está hablando de un informático, por lo que aún no hay una gran cultura de la gestión o dirección de proyectos (*Project Management*) en la mayoría de las empresas españolas, tal y como demuestran las investigaciones empíricas y publicaciones que aparecen, y asimismo, eso conduce al escaso uso de una metodología adecuada en la gestión de proyectos, salvo algunas empresas multinacionales instaladas en el país que intentan imponer a sus empleados los conocimientos de la gestión de proyectos. Por otra parte, la traducción de la denominación “*Project Manager*” es igualmente fluctuante, unos proponen “gestor de proyectos”, otros, director de proyectos, jefe de proyectos, encargado de proyectos, gerente de proyectos, administrador de proyectos o coordinador de proyectos, entre otras denominaciones que aparecen diariamente.

Según los traductores de la versión PMBOK (2008) en español, los términos usados en gestión de proyectos tienen significados restringidos que pertenecen exclusivamente a un área de aplicación particular. Desde hace treinta años hasta ahora, se han publicado diferentes metodologías como el “*Project Management Body of Knowledge (PMBOK)*”, el *program portfolio*, la organización *project management maturity model (OPM3)*, el *unified project management lexicon*, *PRINCE2* entre otras. Cada una de ellas tiene su propia manera de hacer frente, definir y ordenar los procesos, procedimientos y herramientas. Aunque, si se analizan detalladamente, se descubren una gran cantidad de similitudes. Se ha aprendido que practicando un proyecto con metodología, se está

asegurando que los recursos sean utilizados de modo eficiente y efectivo, y también se provee a la gerencia una visión de lo que está ocurriendo y de cómo van las cosas. La empresa podrá seleccionar metódicamente cuáles son sus proyectos con menor incertidumbre, podrá identificar aquellos con menores riesgos de ejecución. Los proyectos erróneamente evaluados y mal definidos producen pérdidas irre recuperables, afirman varios autores contemporáneos. Por otra parte, Midler (2012:88) subraya que, con una metodología adecuada:

- ✓ el proyecto no tiene “sorpresas” durante su realización, ni tampoco al final;
- ✓ el cliente tiene la satisfacción de recibir su proyecto no menos de lo que ha solicitado;
- ✓ los inevitables cambios no influyen en la salud del proyecto;
- ✓ la ejecución del plazo es el esperado por todos los actores involucrados al proyecto;
- ✓ el coste no se dispara significativamente de lo autorizado;
- ✓ la moral del equipo de trabajo llega sin deterioros al final del proyecto;
- ✓ las relaciones entre todos los implicados en el proyecto se mantienen saludables desde el inicio hasta el cierre del mismo.

También, se menciona en la literatura en gestión de proyectos las diferencias que existen entre el cuerpo de conocimiento PMBOK y la metodología PRINCE2, no debido a desacuerdos importantes sino al énfasis que se pone en uno u otro aspecto. Así pues, en la presentación de este trabajo, se han elegido dos metodologías ya citadas en la tesis, la del PMI - PMBOK y la del IPMA PRINCE2, porque se cree que son aquellas que se emplean más por los profesionales y los académicos en el mundo global de la gestión de cualquier tipo de proyecto, así como en distintas áreas de la actividad económica. Todos siempre, constante e intuitivamente en la vida diaria se hace proyectos y se les lleva a la práctica. Desde el momento que surge una buena idea, aparece un problema o se necesita hacer frente a situaciones de la más diversa naturaleza: se busca información al respecto, se elaboran alternativas, se analiza cuál de ellas ofrece las mejores posibilidades de éxito y finalmente, se toma una decisión. Sin embargo, algunas veces la decisión por la que se opta no ofrece el éxito esperado: tal vez no era el momento oportuno, tal vez no se analizó con la debida atención todas las alternativas posibles, o bien, ocurrió algo inesperado, un imprevisto que hizo cambiar toda la situación inicial. Según la literatura sobre gestión de proyectos, lo que ocurre en la vida personal diaria, no obstante, se juega más bien en un equilibrio entre planificación, improvisación e intuición. La figura que sigue a continuación ilustra los componentes de un plan de gestión de proyectos según INTECO (2009:27), y a juicio personal, hay muchas similitudes con los de la guía de los fundamentos en gestión de proyecto PMBOK.

Figura 5.1.9. Los componentes de un plan de gestión de proyectos

Se cree que no sería recomendable planificar milimétricamente todas las acciones y decisiones personales; sin embargo, cuando se forma parte de una organización, se tiene al cargo a un grupo de personas o hay un desempeño profesional o laboral en una organización, cambian un poco las cosas. La naturaleza de las decisiones o acciones cobran ahí un nivel más profundo de responsabilidad, por cuanto se ven involucradas otras personas, a recursos que no son los propios, y a los objetivos de carácter organizacional. En tal perspectiva, la bibliografía sobre la gestión de proyectos, destaca que uno de los principales obstáculos al tratar de plantear la idea y luego implementar una metodología, es la cultura que existe dentro de cada organización o empresa, ya que dentro de las mismas existen valores que se han formado y costumbres forjadas a lo largo del tiempo, todo lo cual presupone una barrera para cualquier situación que predisponga a cambios. Por otra parte, la literatura sobre gestión de proyectos subraya algunos hitos generales de un proyecto, que se enumeran a continuación:

- ✓ los proyectos nunca terminan dentro de los plazos planeados;
- ✓ los proyectos nunca terminan según su programación inicial;
- ✓ las organizaciones no mantienen una filosofía para dedicarse a proyectos;
- ✓ a menudo, cuesta a las organizaciones invertir esfuerzos en el proceso de calidad de la planificación del proyecto;
- ✓ la falta de comunicación entre las interfaces implicadas;

- ✓ la inexistencia de una adecuada documentación base del proyecto;
- ✓ la ejecución ineficiente e inefectiva.

Con toda seguridad sin una metodología no se puede realizar un buen proyecto, es decir un proyecto que cumpla con los objetivos y las expectativas del cliente. Para Kerzner (2012:1056), la elaboración del proyecto es una metodología en sí, busca reducir al máximo posible el umbral de incertidumbre que siempre existe tras una decisión, dicha metodología no es un fin en sí misma, sino un instrumento que permite lograr de mejor manera el éxito, es decir, concretar los objetivos, y ninguna puede asegurar el éxito absoluto, dado que es imposible lograr un conocimiento cabal de todos los factores que entran en juego en un proyecto, subraya el autor (2012:1056). Se aprecia que tras la última afirmación subyace un concepto de realidad que reconoce en ella un alto grado de complejidad, dinamismo e independencia respecto a lo que podría ser deseable las decisiones, esto es válido de manera significativamente especial en el ámbito de la cultura y los procesos de desarrollo cultural. Sólo se puede aproximar; por lo tanto, ninguna metodología puede asegurar el éxito absoluto, ya que resulta del todo imposible lograr un conocimiento y control absoluto de todos los factores. Bajo tal punto de vista, ya no es posible sostener que las situaciones o problemas presentes en la realidad puedan ser comprendidos, caracterizados y enfrentados de manera unilateral. Prácticamente toda la literatura actualizada disponible sobre planificación o gestión estratégica reconoce que una organización no puede ser entendida de forma abstracta, prescindiendo de una metodología, más aún si se trata de una organización que precisamente pretende una vinculación con tal entorno, o contexto. Trabajar con una metodología adecuada en gestión de proyectos es de mucha ayuda para el gestor de proyectos, destaca el PMBOK (2013:8), en la identificación de factores o variables críticas o clave en función de problemas, necesidades, demandas e iniciativas presentes. Por lo tanto, se trata de realizar un diagnóstico operativo y práctico.

5.3.1. El cuerpo de conocimientos PMBOK y PRINCE2

El cuerpo de conocimientos PMBOK de Project Management Institute es un estándar de la *American National Standards Institute* (ANSI) en la gestión o dirección de proyectos (*Project Management*); en este ambiente profesional tan lleno de siglas y acrónimos. Sí, de entrada, lo más correcto gramaticalmente sería referirse al libro de texto como el PMBOK, porque es una guía, una ciencia y su finalidad es llevar a buen puerto el proyecto, acompañando buenas prácticas, generalmente aceptadas y que aplican la mayoría de los expertos en el mundo. Fue publicado por PMI en 1996 en Filadelfia (EE.UU), y se encuentra disponible en 11 idiomas: inglés, español, chino,

ruso, coreano, japonés, italiano, alemán, francés, portugués de Brasil y árabe, constituyendo actualmente una referencia mundial, pues contiene conceptos útiles que se adaptan a todo tipo de proyectos (Proyecto de educación, proyecto de traducción, proyecto de construcción, proyecto de obra industrial, proyecto teatral o artística, proyecto de boda, proyecto de viaje, entre otros). También es de aplicación en los ámbitos públicos y privados.

En cambio, el PRINCE2 (*Projects in Controlled Environments*) es una metodología en el Reino Unido. Fue desarrollado para el gobierno del Reino Unido y se usa regularmente no sólo en el gobierno británico, sino también en el sector privado. PRINCE2 ofrece una guía de dominio público para la aplicación de las mejores prácticas en la gestión de proyectos. El objetivo de la metodología está orientado a la generación de productos, y cubre aspectos de la organización, gestión y control de proyectos, con el propósito de lograr los resultados de proyectos en el tiempo establecido y con el presupuesto acordado. Se puede aplicar a cualquier tipo de proyectos, ya que contiene términos apropiados, prácticas, tareas, habilidades, las funciones, los procesos de gestión, los métodos, las técnicas y las herramientas básicas que se utilizan en situación de proyectos. Además, especifica el conocimiento y la experiencia que debe tener un gestor de proyectos, por ejemplo, cuando sea apropiado utilizando prácticas innovadoras y avanzadas en situaciones más limitadas. También, se observa en la presente tesis que PRINCE2 se compone de procesos que tienen lugar durante el transcurso del proyecto y, a su vez, interaccionan con diferentes componentes básicos. Los principales componentes de PRINCE2 son:

- ✓ caso de negocio: la documentación que corresponde a la fase previa al inicio del proyecto, la cual define el rumbo del proyecto;
- ✓ organización: se establece una estructura organizativa, con un nivel de supervisión que asegura la coordinación de los recursos y actividades;
- ✓ planes: constituyen la columna vertebral de la gestión del proyecto;
- ✓ controles: su propósito es garantizar la verificación de la viabilidad del proyecto, el cumplimiento de los requisitos y el control de las desviaciones en tiempo/costes;
- ✓ gestión del riesgo: se ocupa del análisis del riesgo y de la definición de estrategias para afrontarlo;
- ✓ gestión de la calidad: garantiza que se alcanza la calidad planificada;
- ✓ gestión de la configuración: proporciona al equipo de gestión del proyecto el control necesario para la validación del proyecto y suministra los mecanismos para la trazabilidad del proyecto;

- ✓ gestión de cambios: verifica el impacto de cambios potenciales sobre el proyecto;
- ✓ apoyo fundamental para la toma de decisiones.

Los proyectos gestionados mediante PRINCE2 se descomponen en etapas y se encuentran gestionados por los siguientes procesos:

- ✓ puesta en marcha del proyecto: se ocupa del inicio controlado del proyecto, del diseño y elección del equipo de trabajo, y de la definición de la necesidad a cubrir y del enfoque necesario para acometer el proyecto;
- ✓ dirección del proyecto: se lleva a cabo durante todo el proyecto y permite al jefe de proyecto consultar y solicitar apoyo/autorización a la junta del proyecto;
- ✓ iniciación del proyecto: se centra en el análisis y definición de los requerimientos y elementos críticos;
- ✓ gestión de los límites de las etapas: se encarga del paso o transición de una etapa a la siguiente, proporcionando la información necesaria para validar la aceptación del paso de etapa;
- ✓ control sobre la etapa: comprende la gestión de cambios, recolección de información sobre el grado de avance, toma de decisiones para la aplicación de medidas correctivas y, en caso de ser necesario, escalado de problemas o peticiones;
- ✓ gestión de la entrega del producto: incluye un sistema de autorización de trabajo, el cual ofrece mecanismos para establecer el trabajo que debe ser realizado.
- ✓ cierre del proyecto: se valida que las necesidades han sido cubiertas, se realizan sugerencias para el futuro y acuerdos para el soporte de los productos del proyecto y se liberan los recursos ocupados;
- ✓ planificación: tiene lugar de forma repetida en diversos procesos. El objetivo es la creación de planes y calendarios en base a los requerimientos, actividades y recursos disponibles.

Tanto el PMBOK (*Project Management Body of Knowledge*) como el PRINCE2 (*Projects in controlled environments*), son métodos estructurados para la gestión o dirección eficiente y efectiva de cualquier tipo de proyecto en una empresa privada o pública. Mientras en el Reino Unido se centraron en mejorar las probabilidades de éxito en el desarrollo de proyectos, en Estados Unidos se ocuparon de definir y desarrollar el cuerpo del conocimiento que un gestor de proyectos exitoso debe entender y ser capaz de practicar. Probablemente, esta disparidad de enfoque se debe a la diferencia de sus promotores. En el Reino Unido fue una agencia del gobierno interesada en mejorar el

desarrollo de proyectos de IT (*Information Technology*), mientras que en Estados Unidos, los integrantes del PMI fueron los menos interesados en crear una metodología y los más interesados en dotar a sus miembros, de un conocimiento sobre la gestión de proyectos. Por otra parte, el PMBOK es muy amplio y un tanto genérico, no es específico de una industria en particular, aunque posee extensiones para industrias específicas, es un marco de referencia formal para desarrollar proyectos, guiando y orientando a los gestores de proyectos sobre la forma de avanzar en los procesos y pasos necesarios para la construcción de resultados y logro de los objetivos. Asimismo, El PMBOK documenta la información necesaria para iniciar, planificar, ejecutar, supervisar y controlar, y cerrar un proyecto, identificar además los procesos de gestión de proyectos que han sido reconocidos como buenas prácticas por la mayoría de los expertos al mundo. Se trata de procesos que se aplican globalmente y en todos los grupos de negocios o industriales. La gestión de proyectos en general se logra mediante la ejecución de procesos, usando conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas de gestión de proyectos que reciben entradas (*input*) y generan salidas (*output*).

La estructura del PMBOK se divide en 3 secciones; la primera, es el marco conceptual de la gestión de proyectos. Proporciona una estructura básica para entender la gestión de proyectos. La segunda sección aporta normas de la gestión de proyectos, es decir, la especificación de los procesos de la gestión de proyectos que usa el equipo de proyectos para gestionar un proyecto. En la sección tres, se muestran las áreas de conocimiento de la gestión de proyectos; organiza los 44 procesos en nueve áreas de conocimiento que son: gestión de integración, alcance, tiempo, coste, calidad, recursos humanos, comunicaciones, riesgos y adquisiciones o suministros del proyecto. El PMBOK está orientado a los directores, gestores, jefes, responsables y coordinadores, entre otros, todos ellos llamados en inglés el “*Project Manager*”, mientras que el PRINCE2 se dirige a todos los actores que intervienen en un proyecto. PRINCE2 se basa en una gestión por excepción, la organización en dicha gestión del proyecto permite que cada uno sepa lo que tiene que hacer y pueda tomar las decisiones que le corresponden. El PMBOK describe las técnicas que se usan al gestionar un proyecto, mientras que el PRINCE2 no lo hace, y tampoco incluye las habilidades interpersonales. El PRINCE2 y el PMBOK no compiten entre sí: son compatibles y complementarios, y su combinación puede mejorar la calidad de los productos y de los servicios prestados, a la vez que mejora la satisfacción de las necesidades del negocio. Respecto a las similitudes entre ambas metodologías, todas están basadas en buenas prácticas, aplicables a proyectos de cualquier tamaño y sector; proveen de un vocabulario común.

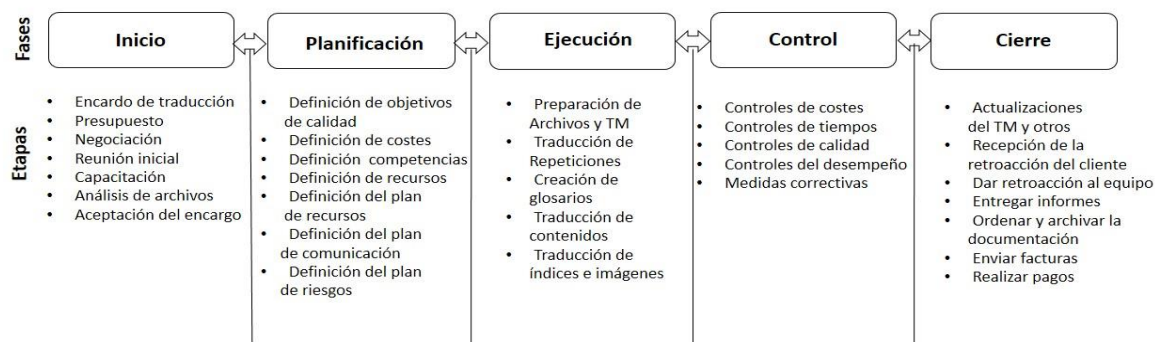
El PMBOK no impone flujos de trabajo, cambios organizacionales ni plantillas para los entregables, tampoco técnicas concretas, sino que recomienda una colección de buenas prácticas. Por otra parte, PRINCE2 no contempla de manera excelente la gestión de proveedores, se centra más en la elaboración de un producto por fases. Pero la mayor debilidad del PRINCE2, tal y como se refleja en las investigaciones en el campo de la gestión de proyectos, puede que sea la falta de un método de control de rendimiento. Además, el PRINCE2 contiene una orientación a la práctica que a la enseñanza y, se podría decir también que es una de las debilidades de la metodología. Una metodología construirá sobre su comienzo definiendo qué, cómo, quién, cuándo y con qué frecuencia; si no lo hace, no es una metodología completa, porque no resuelve los principios básicos con los que se determinan las acciones necesarias para llevar a cabo un proyecto. Incluso los autores responsables de la creación del PRINCE2 esperan que las organizaciones adapten de manera constructiva su propuesta de metodología para que ésta se ajuste a las necesidades de la formación: ¡no es una panacea! Es virtualmente imposible que se ajuste de manera precisa a todos los casos. Se necesita de mucho trabajo duro para lograrlo, no hay recetas mágicas.

5.4. El ciclo de vida del proyecto

¿Qué se entiende por ciclo de vida de un proyecto? ¿Qué diferencia hay con el ciclo de vida de un producto? Estas son las preguntas que se intenta abordar sobre el concepto del ciclo de vida de un proyecto. En general, la literatura sobre gestión de proyectos subraya que el ciclo de vida de un proyecto es un método que sirve para definir el comienzo y el final del proyecto y que cada fase o etapa tiene también su propio ciclo. Por lo tanto, un ciclo de vida de un proyecto conlleva las fases y las etapas. Por ejemplo, cuando una empresa de traducción reciba el encargo de efectuar un proyecto de localización, a menudo suele pasar por diferentes fases y etapas. Por lo demás, la bibliografía sobre la gestión de proyectos enseña que un ciclo de vida comporta tres grandes fases principales, a saber: una fase de desarrollo, una fase de realización y una fase operacional. Estas se dividen, a su vez, en sub-fases o fases secundarias, que comprenden un conjunto de actividades definidas en el tiempo y expresadas en términos de resultados que deben alcanzarse, o de producto que entregar. La fase de desarrollo, de acuerdo con Corriveau (2012:89) tiene como finalidad definir el buen proyecto que alcanzar, y conlleva dos etapas, a saber: la formulación preliminar y los estudios de viabilidad del proyecto. La fase de realización o de ejecución, como algunos prefieren llamarla, se articula después de la decisión de seguir adelante con el proyecto y tras la obtención del presupuesto necesario. Su función es la de hacer todo lo posible para que se utilicen

eficientemente los diferentes recursos disponibles del proyecto, de manera que se consiga un resultado palpable. Es una fase que también implica tres etapas: la planificación, la ejecución y la terminación. En cuanto a la fase operacional, sus principales actividades consisten en poner al servicio las salidas (*outputs*) obtenidas en la fase anterior y en hacer un juicio sobre la eficacia del proyecto. En un proyecto de traducción, Gouadec (2007:74) la denomina la fase de la “post-traducción”. Por experiencia, es sabido que todo lo que se hace tiene su ciclo de vida; es decir, un comienzo, un desarrollo y un fin. Algunos ciclos de vida son más complejos que otros, porque hay actividades de traducción más complejas que otras, y por lo tanto requieren una planificación adecuada y la atención necesaria. Los ciclos de vida de proyectos definen el trabajo técnico que debe realizarse en cada fase, por ejemplo: ¿el trabajo del terminólogo forma parte de la fase de definición o de la fase de ejecución? Quién debe realizar cada fase (por ejemplo, la revisión o la maquetación). Kerzner (2012:76) menciona seis fases del ciclo de vida: concepción (identificación y definición de soluciones potenciales), viabilidad, planificación preliminar, planificación detallada, ejecución y cierre. El PMBOK (2013:15-20) menciona cuatro fases: la fase de identificación, la fase de definición, la fase de ejecución o realización y la fase de terminación o cierre del proyecto. Se muestran las mismas en la siguiente figura:

Figura 5.1.10. El ciclo de vida de un proyecto de traducción



Fuente: Adaptado de Gouadec (2005a:18) Modélisation du processus d'exécution des traductions

Por otra parte, Gouadec (2005a:18) menciona que, el ciclo de vida de un proyecto de traducción se inicia con un pedido en firme por parte del cliente y se caracteriza por cuatro fases: la fase de inicio; la fase de pretraducción; la fase de traducción y la fase de postraducción. En el mismo orden de ideas, se aprecia que en el ciclo de vida del proyecto identificado por Gouadec (2005a:18), existen similitud con el descrito en el PMBOK. En tal óptica, se observa que cualquier gestor de proyectos busca información en el contexto interno y externo del ciclo de vida de su proyecto, para evaluar las

posibles alternativas y opciones en términos de tiempo, de coste y calidad (¿se puede completar el proyecto más rápido?); de costes (¿se puede reducir el presupuesto?); de calidad (¿se puede reducir la calidad de manera que siga siendo aceptable para el cliente?; ¿se puede mantener la rentabilidad y traducir más rápidamente?) y cuanto a los recursos (¿qué partes del proyecto se pueden automatizar?). En el mismo sentido, la bibliografía sobre la gestión de proyectos destaca que un ciclo de vida de un proyecto en general se compone de fases sucesivas, compuestas por tareas planificadas. Según el modelo del ciclo de vida de un proyecto, la sucesión de fases puede ampliarse con bucles (secuencia de instrucciones que se repite mientras se cumpla una condición prescrita) de retroalimentación, de manera que lo que conceptualmente se considera una misma fase se puede ejecutar más de una vez a lo largo del proyecto, recibiendo en cada ejecución aportaciones de los resultados intermediarios que se van produciendo (retroalimentación). Además, para un adecuado control de la progresión de las fases en el ciclo de vida del proyecto, se hace necesario especificar con suficiente precisión los resultados evaluables, o sea, productos intermedios que deben resultar de las tareas en cada fase. Los distintos elementos que componen un ciclo de vida cualquiera de un proyecto son: las fases y los entregables (*deliverables*). La transición de una fase a otra dentro del ciclo de vida de un proyecto implica según el PMBOK (2013:15-20), la transferencia técnica. Los productos entregables de una fase se revisan para controlar si están completos, si son exactos y se aprueban antes de iniciar el trabajo de la siguiente fase. No obstante, no es inusual que una fase comience antes de la aprobación de los productos entregables de la fase previa, cuando los riesgos involucrados se consideran aceptables. La práctica de superponer fases, que normalmente se realiza de forma secuencial, es un ejemplo de la aplicación de la técnica de comprensión del cronograma denominada ejecución rápida. No existe una única manera que sea la mejor, para definir el ciclo de vida ideal de un proyecto, algunas organizaciones han establecido políticas que estandarizan todos los proyectos con un ciclo de vida único, mientras que otras permiten al equipo del proyecto elegir el ciclo de vida más apropiado para su gestión.

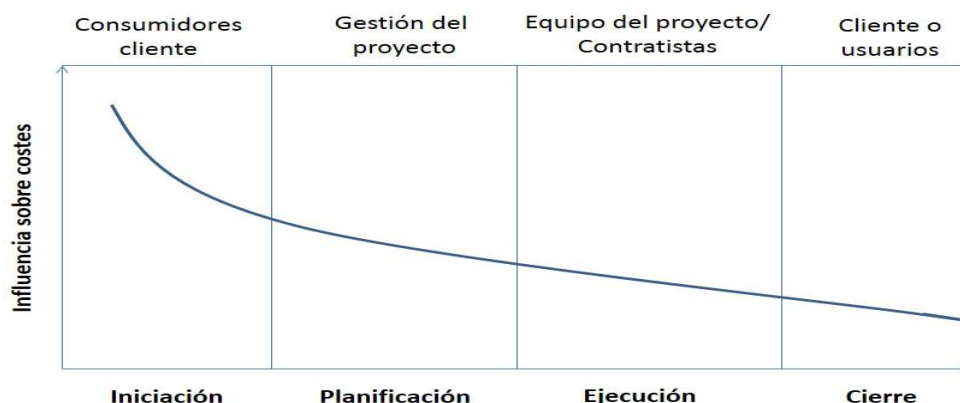
Como se puede observar, las descripciones del ciclo de vida del proyecto pueden ser muy generales o muy detalladas, y las descripciones muy detalladas de los ciclos de vida pueden incluir formularios, diagramas y listas de control para proporcionar estructura y control. Por consiguiente, la mayoría de los ciclos de vida de proyectos comparten determinadas características comunes:

- ✓ en términos generales, las fases son secuenciales y, normalmente, están definidas por alguna forma de transferencia de información técnica o transferencia de componentes técnicos;

- ✓ el nivel de coste y de personal es bajo al comienzo, alcanza su nivel máximo en las fases intermedias y cae rápidamente cuando el proyecto se aproxima a su conclusión;
- ✓ el nivel de incertidumbre es el más alto y, por lo tanto, el riesgo de no cumplir con los objetivos es más elevado al inicio del proyecto. La certeza de terminar con éxito aumenta gradualmente a medida que avanza el proyecto;
- ✓ el poder que tienen los actores implicados en el proyecto influye sobre las características finales del producto del proyecto y en el coste final del proyecto, más alto al comienzo y decrece gradualmente a medida que avanza dicho proyecto.

Por otra parte, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:15-20), llama la atención, sobre no confundir el ciclo de vida del proyecto y el ciclo de vida del producto. Por ejemplo, un proyecto emprendido para colocar en el mercado un nuevo libro es sólo un aspecto del ciclo de vida del producto, mientras que el ciclo de vida del proyecto atraviesa una serie de fases para crear el producto. Así, en algunas áreas de aplicación, tales como la de localización, las empresas consideran el ciclo de vida del proyecto como parte del ciclo de vida del producto. Cada una de las fases está separada por una decisión que confirma lo que se ha logrado en cada una de ellas. Por ejemplo, el ciclo de vida de un producto posee una etapa de introducción en el mercado, de crecimiento (en las cuales las ventas y los beneficios de la empresa aumentan porque el producto lo conocen los clientes). La etapa de madurez (el incremento de ventas es lento o se ha estabilizado, es decir, el producto es viejo), y una etapa de declive (se da por cambios en la tecnología, la competencia, o la pérdida de interés por parte del cliente, los precios bajan y los beneficios se reducen). En situación del proyecto no ocurre lo mismo, subraya Kerzner (2012:558); más bien, es un conjunto de fases generalmente secuenciales y en ocasiones superpuestas cuyo nombre y número son determinadas por el proyecto y las necesidades de gestión y control de la organización. Una de las principales razones de tal fenómeno es que el coste de los cambios y de la corrección de errores generalmente aumenta conforme avanza el proyecto. Por ejemplo, un proyecto llevado a cabo para desarrollar una traducción de un libro personal no es más que una fase o etapa del ciclo de vida del producto. Aunque varios ciclos de vida tienen fases similares, pocos son idénticos, la mayoría de dichos ciclos tienen cuatro o cinco fases, pero algunos tienen nueve o más. La figura 5.1.12, ilustra las fases del ciclo de vida de proyectos de manera general.

Figura 5.1.12. Las fases del ciclo de vida del proyecto



Fuente: Kerzner (2013:558) "Project Management: A System Approach to Planning, Scheduling and Controlling"

Según Kerzner (2012:558), el proyecto es un proceso de transformación de recursos que sujetos están a diversas circunstancias, entre las cuales se encuentran las restricciones de carácter temporal, y el concepto de horizonte temporal fija implícitamente al proyecto un punto de arranque y otro de llegada. La trayectoria que sigue el proyecto entre los dos puntos se considera que constituye el ciclo de vida del proyecto. En la misma línea, también se ha aprendido que el ciclo de vida de cualquier proyecto concreto comienza, en la práctica, con un análisis de las necesidades en relación con la temática (la fase de identificación), fase que es esencial (2012:558), pero a menudo la mayoría del tiempo los gestores de proyectos la subestiman. Sobre esta base, el Fondo Social Europeo (2006:9) menciona que la fase de análisis de las necesidades o fase de identificación del proyecto, consta de las nueve etapas que se indican en la tabla que sigue a continuación:

Tabla 5.1.2.
Las etapas de análisis de un proyecto según el Fondo Social Europeo (2006:9)

Fase Preparatoria	Análisis: fase de identificación	Planificación
(1). Analizar el contexto y el marco del proyecto	(4). Analizar los objetivos - establecer los objetivos que se deben alcanzar basándose en los problemas planteados; - establecer el enlace "medios para fines" entre los objetivos; -diseñar el "árbol de los objetivos".	(7).Analizar las hipótesis asociadas con el logro de los objetivos - identificar las hipótesis y restricciones que deben tenerse en cuenta; -Analizar los riesgos que hay que vigilar; - comprobar la lógica interna del proyecto.

(2).Identificar y analizar los actores y beneficiarios involucrados en el proyecto	(5). Analizar las estrategias <ul style="list-style-type: none"> - identificar las posibles estrategias para alcanzar los objetivos; - determinar las estrategias más adecuadas; - Seleccionar los objetivos generales, específicos y los resultados a alcanzar. 	(8). Identificar los indicadores <i>para medir el logro de los objetivos</i> <ul style="list-style-type: none"> - identificar y cuantificar los indicadores objetivamente verificables (IOV); - especificar sus fuentes de verificación.
(3).Analizar los problemas relacionados con la situación <ul style="list-style-type: none"> – identificar los problemas clave, las limitaciones que habrá que respetar y las oportunidades a considerar; - establecer los vínculos relaciones de “causa-efecto” entre los problemas; -Diseñar de “el árbol de los problemas”. 	(6). Determinar la lógica de la intervención <ul style="list-style-type: none"> - estructurar y desarrollar las actividades del proyecto en función de los objetivos que deberán alcanzarse (lógica de intervención). 	(9).Plan de actividades y recursos por implementar <ul style="list-style-type: none"> - crear un organigrama de planificación de las actividades; -determinar los medios requeridos para cada actividad y cuantificar los costes; -construir el organigrama de planificación de recursos.

A partir del marco presentado sobre el análisis de las etapas del ciclo de vida del proyecto, se constata que la gestión de proyectos requiere de recursos humanos, financieros y materiales. Entre los recursos humanos necesarios, hay que tener en cuenta la presencia de un gestor de proyectos; es él, el personaje central que dirige al equipo de proyectos en la instauración del ciclo de vida del proyecto. Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos clave durante el ciclo de vida del proyecto y su organización en la gestión del proyecto? Un ciclo de vida puede documentarse con ayuda de una metodología y puede ser determinado o conformado por los aspectos únicos de la organización, de la industria o de la tecnología empleada, subraya Kerzner (2012:559). Mientras que cada proyecto tiene un inicio y un final definidos, los entregables específicos y las actividades que se llevan a cabo entre éstos variarán ampliamente de acuerdo con el proyecto. Según el PMBOK (2013:15-20), en un ciclo de vida del proyecto, existen tres relaciones básicas entre las distintas fases: la relación secuencial; la relación solapada (una fase comienza cuando la anterior todavía no ha finalizado); una relación iterativa que se produce cuando sólo una fase del proyecto es planificada y el resto se planifica sobre la marcha conforme avanza el proyecto.

Así pues, en general, según los teóricos en organización, el ciclo de vida de todo proyecto dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué trabajo técnico se debe realizar en cada fase, ¿en qué fase se debe realizar por ejemplo el trabajo de maquetación?), ¿cuándo se deben generar los productos

suministrables en cada fase y cómo se revisa, verifica y se valida cada tarea de traducción? ¿Quién está involucrado en cada fase? Y por último, ¿cómo controlar y aprobar cada fase? A partir de este examen, se comprende que el enfoque del ciclo de vida es el reflejo de varias formas de pensar que ayudan a reconocer las acciones, identificado tanto las oportunidades como los riesgos, pasando por la materia prima (hojas de papeles, tintes, entre otros), la recepción del encargo, la tecnología utilizada por el traductor hasta el proceso de cierre de la actividad.

5.5. Los riesgos en la gestión de proyectos de traducción

¿Por qué la gestión de riesgos en la traducción? Pym (2008:18) responde: En el trabajo cotidiano del traductor, las decisiones no se pueden tomar sin tener en cuenta las exigencias y las expectativas del cliente, las tareas, la ley aplicable, el mercado, las normas, la cultura, el presupuesto, los costes, los plazos, la calidad, entre otros. Así pues, sin un sistema de gestión de riesgos, gestionar esta amplia gama de situaciones de toma de decisiones, puede convertirse en una tarea difícil que haga lograr los objetivos (2008:18). Pym (2008:18) coincide con lo de mencionado por el PMBOK (2013:121), que toda actividad económica conlleva riesgos, es decir la posibilidad de pérdidas o daños. Sin duda. Por ejemplo, en la vida cotidiana o en un día ordinario, existen las posibilidades de que algo falle en las actividades humanas. Dicho de otro modo, desde que alguien despierta y trata de levantarse de la cama, corre el riesgo de caer o de pisar algún objeto que se encuentre en el suelo y lastimarse. Así pues, en todo momento de la vida humana, se aceptan o se rechazan riesgos, a veces inconscientemente, es decir que se analiza si se va a aceptar o rechazar el nivel de riesgo que la actividad implica, al igual que cuando se decide esperar la luz verde de un semáforo para cruzar una avenida, porque se sabe que si se cruza cuando no está la luz verde, es muy probable que un automóvil arrolle al transeúnte. Muchas veces se realizan tales análisis de riesgos porque la vida depende del resultado, y el enemigo de todo inversor es el “riesgo”, argumenta Kerzner (2012:908-910). Con muchos cálculos, se puede vencer; con pocos, imposible. ¿Tienen pocas esperanzas de éxito quienes no hacen nada? El cuerpo de conocimiento PMBOK (2013:121-133), propone un proceso estructurado de las siguientes actividades para una buena práctica de la gestión de riesgos en el proyecto:

Figura 5.1.13. El proceso estructurado en la gestión de riesgos del proyecto



Fuente: Formulación propia, 2013

Por lo tanto, en un proyecto de traducción es imprescindible, desde la fase de pre-traducción, plantearse la naturaleza de los riesgos potenciales ligados al proyecto objeto de estudio. Según Pym (2008:18), es un primer análisis que corresponde a la identificación de los riesgos que puede impedir con ello que sucedan e, incluso, mitigar su impacto allí donde es imposible evitarlos totalmente. En tal óptica, la gestión de riesgos es un concepto de creciente importancia en el ámbito de la gestión en general y más específicamente en el entorno de los estudios de traducción, dado que la complejidad de los múltiples factores que intervienen supone la existencia de amenazas de diversa índole y un grado de incertidumbre considerable acerca de los resultados. ¿Por qué existen riesgos en los proyectos de traducción? Según Gouadec (2007b:6), un proyecto de traducción se caracteriza como un esfuerzo temporal, los proyectos en la producción de una traducción no son diferentes de otros proyectos industriales y deben cumplir con unos requisitos tanto implícitos como explícitos: los requisitos funcionales, de plazos, de costes y de calidad, entre otros. Y también, los proyectos de traducción exigen una actividad intelectual creativa, pues son realizados por personas, tienen un presupuesto, una fecha de inicio y de finalización, y para conseguir las metas, deben planificarse, organizarse, ejecutarse y controlarse. Asimismo, una actividad económica que no conlleva riesgos no existe en el mercado (Pym, 2008:18). No se pide por tanto al gestor de proyectos de traducción que practique el arte de la adivinación, sino más bien que sea capaz de anticipar los principales factores de riesgos de su proyecto, estableciendo estrategias preventivas capaces de minimizar la presencia de riesgos. Por consiguiente, Pym (2008:18) llama la atención propia subrayando que un proyecto de traducción conlleva riesgos debido a que requiere una constante toma de decisiones. Sin embargo, para conducir el proceso de toma de decisiones con éxito, es importante que el traductor sepa manejar adecuadamente las herramientas de gestión. Según él (2008:18), esas herramientas se llaman la “gestión de riesgos”, y que muchas organizaciones y disciplinas emplean para minimizar la complejidad de una actividad. Por lo tanto, en los Estudios de Traducción, los procesos de gestión de riesgos son cada vez más imprescindibles.

5.5.1. La definición de riesgos

Según el Diccionario de la Real Académica Española (RAE), el término “riesgo” procede: del it. *risico* o *rischio*, y este del ár. Clás. *rizq*, lo que depara la providencia. Es una definición que contiene tres palabras claves:

- ✓ el riesgo se produce por la incertidumbre y puede que nunca ocurra;
- ✓ el riesgo importa, y debe gestionarse porque tiene un efecto;
- ✓ los efectos de riesgos se miden de acuerdo a los objetivos planteados.

Por otra parte, el ISO 31000 /IEC Guide 73 (2009, Noviembre), define el riesgo como: El efecto de la incertidumbre en el logro de los objetivos. Se trata de una definición interesante, ya que se la considera mensurable. También Gouadec (2007b:6-9) ayuda a reflexionar sobre el hecho de que en el desarrollo de todos los procesos de una actividad traductora hay incertidumbre debido en que el traductor no depende sí mismo sino que actúa con los demás en un contexto dado. En el mismo orden de ideas, el PMBOK no define con exactitud el término riesgo, sino que subraya los pasos en la gestión de tales riesgos, y lo describe como un proceso de interacción, de solapamiento, así como con los procesos de otras áreas de conocimiento en:

- ✓ la identificación de riesgos (determinando qué tipo de riesgos es probable que afecten al proyecto y documentado las características de cada uno de ellos);
- ✓ la cuantificación de riesgos (evaluando los riesgos y sus interacciones para determinar el rango de los posibles resultados del proyecto);
- ✓ el desarrollo de la respuestas a riesgos (definiendo los pasos para potenciar las oportunidades y responder a las amenazas;
- ✓ el control de respuestas a riesgos (respondiendo a los cambios de riesgos que se producen en el curso del proyecto).

Las investigaciones empíricas y publicaciones muestran que el intercambio entre dos personas respecto a una problemática simple conduce a menudo a momentos de aceptación, de rechazo y de reflexión, y posteriormente, a una fase de duda, que es deseable intentar dominar para poder llegar al objetivo deseado por las dos partes implicadas. La pregunta que todo el mundo debe hacerse es: ¿Se alcanzan, al menos, los objetivos fijados? Por ejemplo, al contrario de lo que se cree, a santo Tomás no le gustaban especialmente las pruebas, sino que era más bien pragmático, y por lo tanto le gustaba saber adónde iba. Por último, a menudo hay dificultades para efectuar una proyección hacia el futuro e identificar las posibles soluciones o eventuales alternativas fuera de los conceptos tácitos (ya conocidos), al estilo de “ir a lo esencial”. También existe complejidad en la traducción y en los negocios, a menudo los proyectos presentan un veredicto respecto al cual no cabe ninguna apelación, aplicándose en su desarrollo una gestión que no realiza un análisis de riesgos preciso, conciso y metódico, lo cual genera pérdida de dinero, de tiempo y lo más importante para nosotros, de confianza. En el mismo orden de ideas, la literatura sobre ciencia de gestión menciona que tradicionalmente se han considerado como riesgos aquellos eventos que tenían consecuencias negativas para la organización, enfoque que ha cambiado en los últimos años y se ha pasado a

considerar como riesgo cualquier evento, tenga éste consecuencias negativas o positivas (Hillson, 2009:11). Dado que la definición de riesgo cubre un abanico de posibles eventos con una naturaleza distinta, se han desarrollado diferentes estándares para el tratamiento de los mismos: *la ISO 31000:2009*. No obstante, la experiencia ha demostrado que los elementos que conforman los riesgos y los factores que determinan el impacto de sus consecuencias sobre un proyecto, son los mismos que intervienen para todos los riesgos en una organización. Para Hillson (2009:11), el requisito previo para cualquier gestión exitosa del riesgo es identificar, de la manera más amplia posible, todos los elementos productores de riesgos en la actividad, y que podrían dar lugar a un incumplimiento de los objetivos. Pym (2008:20) sugiere que para iniciar dicho estudio, se pueden emplear varias técnicas, cada una con sus propios límites:

- ✓ el análisis de la documentación existente (pliego de tareas, contrato, organigrama de tareas);
- ✓ la entrevista con expertos;
- ✓ la consulta de bancos de datos de riesgos tomados en consideración los proyectos anteriores, o la utilización de “listas de control” o encuestas que cubren los diferentes ámbitos de la actividad.

Ahora bien, para Gouadec (2007b:6-9), una vez realizada la identificación de los riesgos, aconseja analizar de manera detallada, sus causas e incidencias potenciales, caracterizándolas según diferentes tipologías (causas técnicas, financieras, humanas, organizacionales), pues condiciona la eficacia de todas las demás. Cuando se observa más de cerca la definición del ISO 31000, aparece un problema: el estándar de riesgo del ISO define claramente que el “Riesgo es un efecto”. Siguiendo tal enfoque, se definiría como riesgos negativos: retraso, gastar demasiado, accidentes, reputación dañada, pérdida de acciones en el mercado, ineficiencia, entre otros, y por el contrario, los ahorros en tiempo o en coste se considerarían riesgos positivos, la mejora de la profesionalidad o el incremento del valor de accionistas. Sin duda, todo lo anterior tiene efectos en los objetivos que podrían surgir de la incertidumbre. Como contraste, el riesgo es “una incertidumbre que, si ocurre, tendrá un efecto en los objetivos”. Por otra parte, al estándar de riesgos ISO 31000, se han expresado numerosas críticas, como la de Hillson (2009:11) quien destaca que, un riesgo al descubierto es también incierto y que si ocurriera tendría efectos en los ahorros de tiempo y de coste. Por otra parte, un riesgo puede ser un evento no seguro, un conjunto incierto de circunstancias o una mera suposición, pero el punto clave de acuerdo con los estándares, es que el riesgo es incierto. Claro que sí, en palabras del autor (2009:11), porque un riesgo es incierto, y entonces puede que nunca ocurra, pero en el caso contrario tendrá una repercusión en los objetivos perseguidos. Por lo tanto, el riesgo

según el autor (2009:11), es “la incertidumbre que daría como resultado un efecto”. Si “el riesgo es el efecto”, entonces la gestión de riesgos busca gestionar el mismo, y el proceso del riesgo debe centrarse en cómo evitar o minimizar los impactos negativos y cómo aprovechar o maximizar los impactos positivos. Pero si “el riesgo es incertidumbre” entonces la meta del proceso de riesgo es orientar, dirigir a eventos inciertos. A partir de ya, es esencial pilotar y anticiparse a los riesgos inherentes al cambio y a la innovación. De todos es sabido que la perfección no existe en el mundo, y que finalmente todo queda imperfecto. Pero en la constante búsqueda de la mejora de la calidad se tiende siempre hacia algo mejor, y es ésta la apuesta que ha de hacerse en los estudios de traducción. Cada actividad traductora es en sí misma una dificultad que huye por lo general de las reglas, los principios y los métodos que sientan los jalones sobre una base temporal, lo cual, muy a menudo, impide llegar a la perfección. Para conseguirla, se gestionan adecuadamente los riesgos inherentes a la actividad, y se tiene así la posibilidad de descubrir más precisamente la variación de los sucesos, la fiabilidad y la flexibilidad de las acciones.

El presidente del grupo de trabajo de la ISO 31000:2009, Kevin Knight (2009:11) subraya lo siguiente: *“All organizations, no matter how big or small, face internal and external factors that create uncertainty on whether they will be able to achieve their objectives. The effort of this uncertainty is “Risks” and it is inherent in all activities”*. Que traducimos: todas las organizaciones, no importa el tamaño, grande o pequeño, se enfrentan a factores internos y externos que generan incertidumbres sobre si serán capaces de alcanzar sus objetivos. El efecto de tal incertidumbre es el *riesgo* y es inherente a todas las actividades.

Ahora bien, ¿qué se entiende por riesgo operativo? Tal como afirma el ISO 31000:2009, se entiende como la posibilidad de incurrir en pérdidas por deficiencias, fallos o inadecuaciones en los recursos humanos, los procesos, la tecnología, la infraestructura y sucesos de acontecimientos externos. Por lo tanto, respecto a una matriz de riesgo, el ISO 31000:2009 destaca por un lado que es una herramienta útil de control para identificar las actividades y los factores exógenos y endógenos relacionados con los riesgos (factores de riesgo), y por otro, que la existencia de los mismos, así como sus características particulares, se explica por la presencia de determinados factores de riesgos, éstos se clasifican, en general, en factores de amenaza y factores de vulnerabilidad. Parece conveniente realizar la gestión de riesgos, actividad que incluye las siguientes tareas: la prevención, la reducción, la transferencia, la aceptación y la contingencia.

En idéntico orden de ideas, varios autores, como por ejemplo Hillson (2009:11) intentan demostrar que una buena gestión de riesgos es su identificación y su tratamiento, todo lo cual permite

aumentar la probabilidad de éxito y reducir la probabilidad de fracaso. Asimismo, distingue tres categorías de riesgos en su análisis: bajo, medio y alto en función de la probabilidad o frecuencia de aparición y del impacto de dicha aparición y añade que los factores que provocan estos riesgos son internos o externos, así como una mezcla de ambas. Por otra parte, Pym (2008:20) distingue cinco riesgos principales en la actividad traductora: los riesgos del mercado, los financieros, los de la actividad o del proyecto en sí, los del proceso de producción y por último, los riesgos de los productos. Por otra parte, también Kerzner (2012:907) subraya que, en cualquier proyecto en general, existen los riesgos internos (que se pueden controlar por el equipo del proyecto, por ejemplo los costes, el personal, los plazos, el presupuesto, la comunicación, entre otros); los riesgos externos (difícil de controlar por el equipo del proyecto (tendencias del mercado, la política del gobierno, entre otros); los riesgos estáticos (de fuerza mayor, por ejemplo terremotos o guerras, entre otros); riesgos dinámicos (relacionados con los cambios, particularmente los cambios en los deseos humanos y en la evolución tecnológica); riesgos puros (son aquellos que no aportan crecimiento, sino daños); riesgos especulativos (riesgos que producen variables positivas y negativas).

Según Hillson (2009:11), en su búsqueda de una definición sencilla del término “riesgo”, los autores del ISO 31000 han simplificado demasiado y por tanto han creado un cambio confuso, y que es improbable que el mundo de expertos en la gestión de riesgos cambie su orientación para cumplir esta nueva definición de “riesgo es el efecto de la incertidumbre en los objetivos” en vez de “riesgo es una incertidumbre” que, si ocurre, tendrá un efecto en los objetivos”. No obstante hay que esperar a que el sentido común prevalezca, y quizás la definición del ISO 31000 podría cambiar. Así pues, ningún Poncio puede lavarse las manos, todos los Pilatos deberán aportar algo a la solución.

5.5.2. La clasificación de riesgos

Según Meredith y Mantel (2012:44-48), no existe un número significativo de herramientas metodológicas respecto al proceso de identificación y clasificación de riesgos, debido a su carácter cualitativo. El PMBOK (2013:121-133) clasifica los riesgos de cualquier actividad productiva como sigue:

Tabla 5.1.3.
La clasificación de riesgos

Item	Categoría de riesgos	Clasificación
A	Riesgos en la política y en la economía	Influyen en las ganancias, como por ejemplo la fluctuación de los cambios de divisas en el mercado, el cambio en la situación política y económica del contexto, la inflación, entre otros.
B	Riesgos sociales	Atribuibles a las leyes, licencias y permisos, seguridad, infraestructura, condiciones laborales, entre otros.
C	Riesgos del contrato	Garantía contra la entrega tardía, garantía de rendimiento del sistema, condiciones de pago, condiciones del seguro, entre otros.
D	Riesgos del cliente	Poco reconocimiento de la idea del cliente, del sistema de trabajo, del método de ejecución del proyecto y del nivel técnico, entre otros.
E	Riesgos técnicos	Atribuible a la capacidad insuficiente o a una perspectiva optimista en cuanto a la tecnología adecuada
F	Riesgos de suministros	Quiebra del contratista, o del proveedor, o retraso en la entrega de suministros
G	Riesgos de gestión	Atribuible a la operación de gestión empresarial, y a la política empresarial, entre otros
H	Riesgos financieros	En cuanto a cobro de la deuda, a las finanzas y a la inversión
I	Riesgos del equipo de trabajo	En la coordinación del equipo y sobre la calidad profesional de cada miembro del equipo

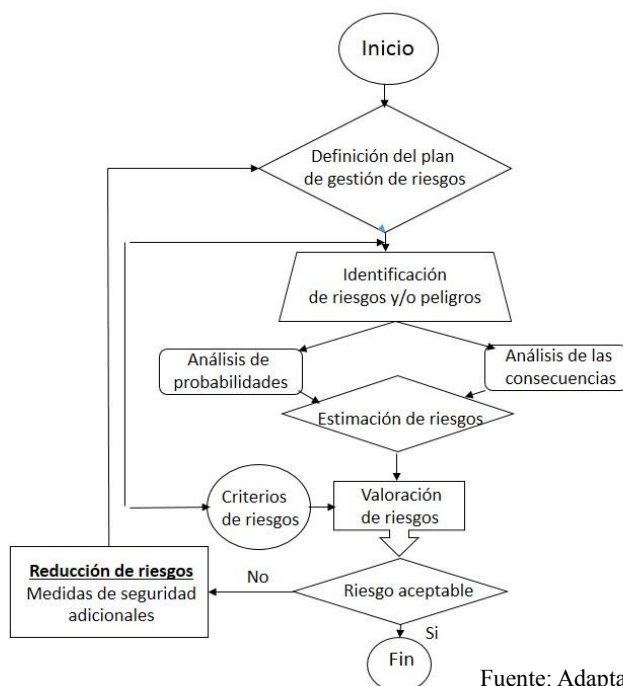
No obstante, el riesgo se puede definir como la combinación de la probabilidad de un suceso y sus consecuencias, a lo que se ha de añadir que en todo tipo de organizaciones existe un potencial de sucesos y consecuencias que constituyen oportunidades para conseguir los beneficios (lado pasivo) o las amenazas para el éxito (lado negativo). Gouadec (2007^a:6-9) subraya que un futuro traductor debe poseer suficientes conocimientos para saber analizar de manera efectiva los riesgos potenciales, ya que en el caso contrario su proyecto será un fracaso. Por ejemplo, respecto a los riesgos financieros, el traductor debe ser capaz de identificar adecuadamente los deseos de la demanda, así como la finalidad de su actividad o los objetivos; además debe saber hacer un cálculo del presupuesto de la actividad en cuestión y también saber el coste de la actividad; por último ha de saber redactar un presupuesto conforme a la satisfacción de las expectativas de su cliente, entre otros. Respecto a los riesgos organizacionales, el autor (2007b:63-67) sostiene que el futuro traductor tiene que saber realizar una planificación óptima para su actividad y estar en situación de coordinar un

equipo de trabajo, lo que lleva al traductor a responder a preguntas como: ¿a quién?, ¿A qué?, ¿Cómo? ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Quién hace qué?, ¿Cuándo lo hace? y ¿Dónde?

5.5.3. La evaluación de riesgos y su impacto

Tras la identificación de todos los riesgos del proyecto, la literatura de gestión de proyectos subraya que el gestor de proyectos y su equipo deben realizar un análisis de cada riesgo y valorar la importancia de cada uno de ellos, tanto desde el punto de vista cualitativo como del cuantitativo. El objetivo que se persigue en la presente tarea es cuantificar un valor que represente el riesgo global del proyecto. Para ello, se parte de una estructura arborescente a fin de dar un peso a cada factor de riesgo, en función de la importancia que tiene en el proyecto.

Figura 5.1.15. La evaluación de riesgos



Fuente: Adaptado del PMBOK (2013:125-131)

Una vez obtenido el peso de cada factor de riesgo y de sus condiciones, la literatura de gestión de riesgos indica que se debe efectuar el análisis de cómo se valora cada condición. Por ejemplo: una valoración del 0 a 5, donde 0 es que no hay probabilidad alguna de riesgos, y 5 que existe una probabilidad del 100% de producir los riesgos. Hillson (2009:8-14) destaca también que hay dos maneras de gestionar los riesgos: una es impedirlos y la otra, evitarlos. La evaluación de riesgos pretende adelantarse a los problemas, y asegurar que si se produce su impacto en los objetivos del proyecto, será el menor impacto posible. En el mismo orden de ideas, se ha relacionado hasta ahora

el riesgo con algo malo, pero la literatura sobre la gestión de riesgos que aparece últimamente, considera el riesgo como algo que varía (una meta, un objetivo), y que la variación puede ser positiva para el proyecto, bien sea porque reduce el coste o los plazos de entrega, o negativa, gastos elevados o incumplir los plazos de entrega. Para Kerzner (2012:908-910), muchos pueden ser los factores que inciden en la gestión de riesgos, pero lo que se puede adelantar es que dicha gestión de riesgos tiene como misión maximizar la probabilidad de que se materializan las condiciones o eventos que tienen efectos positivos en el objetivo del proyecto y minimizar aquellos con efectos negativos en el mismo. Por desgracia, los problemas surgen generalmente de los efectos negativos; Kerzner (2012:903-920) hace referencia a aquellos eventos negativos. También se constata que los riesgos tienen causa y consecuencia. Un ejemplo sencillo: antes de empezar un proyecto de traducción, el gestor de proyectos y su equipo analizan los riesgos potenciales y detectan como riesgo principal, el retraso en la entrega del proyecto debido a varios factores:

- ✓ causa 1: que los requisitos no estén bien definidos;
- ✓ causa 2: que el gestor de proyectos no sea experto;
- ✓ causa 3: que el equipo no esté bien formado.

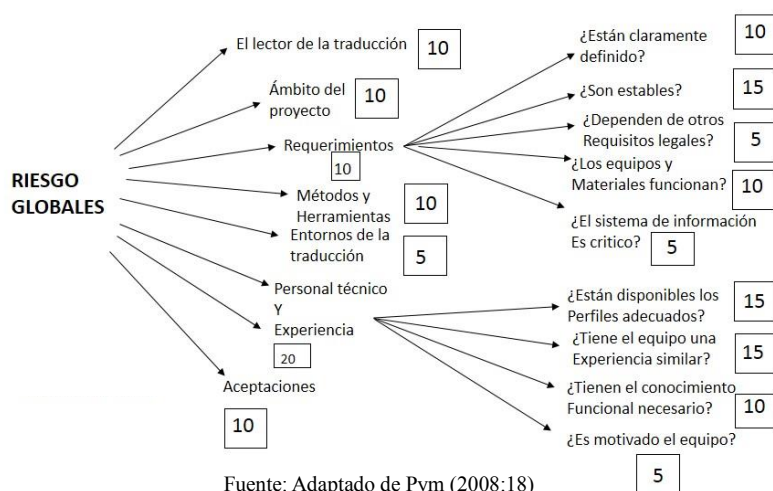
¿Cómo prever con antelación el riesgo detectado antes de que empiece el proyecto? y ¿cómo minimizarlo? Según Kerzner (2012:909-913), el gestor de proyectos y su equipo tienen la obligación de desarrollar un plan de acciones. En nuestro ejemplo será:

- ✓ Acción 1: si los requisitos no están bien definidos, el gestor de proyectos y su equipo deben enfocarse más en la definición de los mismos, así como asegurarse de que el cliente está de acuerdo;
- ✓ Acción 2: si el gestor de proyectos no es muy experto, se busca a uno que sí lo sea y que tenga experiencia exitosa en proyectos similares;
- ✓ Acción 3: si el equipo que debe desarrollar el proyecto no está bien formado, recibirá una formación adecuada de forma que todos ellos conozcan el entorno tecnológico lo antes posibles.

Este es un sencillo ejemplo permite comprender que antes de que el proyecto empiece se han buscado opciones que permiten minimizar el riesgo en el caso de que se produzcan esas causas potenciales. Somos conscientes de que una evaluación efectiva de los riesgos de un proyecto requiere la verificación de los criterios de pertinencia, viabilidad y sostenibilidad, entre otros. Generalmente los autores contemporáneos aseguran que la naturaleza de los riesgos en una actividad traductora

puede ser de orden técnico (la complejidad de la traducción), financiero, humano (en relación con un conflicto social, con la disponibilidad de quienes intervienen), y organizacional o de gestión (riesgos a los procesos de toma de decisión, a las relaciones jerarquizadas, a la incoherencia en el pliego de cargas, a la indisponibilidad de los recursos humanos). Por otra parte, se puede hablar de otros riesgos de naturaleza diferente, como los reglamentarios, jurídicos o comerciales. También, la literatura sobre la traducción menciona que el origen de los riesgos puede derivar del cliente (insolvencia, interrupción del contrato), de los proveedores o subcontratistas (fallos), y de los poderes públicos o de las autoridades jurídicas y reglamentarias (intervención administrativa, aplicación de una nueva norma que modifica las especificaciones iniciales de la actividad). Por consiguiente, los riesgos no siempre son considerados como amenazas, y en última instancia pueden constituir una oportunidad para el éxito de la actividad; incluso pueden estar relacionados entre sí de modo que la existencia real de uno puede intensificar la presencia y el impacto de otros riesgos. En la figura siguiente se expone el sistema de evaluación de riesgos del proyecto de traducción, según Pym (2008:18).

Figura 5.1.16. El sistema de evaluación de riesgos del proyecto de traducción



Fuente: Adaptado de Pym (2008:18)

Como se puede observar en dicha figura, el análisis y evaluación de riesgos es tal vez el proceso que más herramientas ha originado. La razón de ello radica probablemente en su carácter más fácilmente cuantificable. Por otra parte, en el cuadro adjunto se hace una relación de las técnicas más usuales en la gestión de riesgos.

Tabla 5.1.4
Los instrumentos de evaluación de riesgos según el PMBOK (2013:126-128)

Item	Concepto
A	Instrumentos y técnicas en la gestión de riesgos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Teoría de la utilidad clásica y sus derivados ✓ Teoría de la utilidad multi-atributo (MAUT) ✓ Valor y utilidad esperados (EV y EU) ✓ Teoría multi-atributo simplificado (SMART) ✓ Premio del riesgo ✓ Índice descuento ajustado según riesgo ✓ Probabilidades subjetivas ✓ Entre otros.
B	Herramientas utilizadas en el análisis de decisiones <ul style="list-style-type: none"> ✓ Algoritmos ✓ Cadena de medios-fines ✓ Matrices de decisiones ✓ Estrategia ✓ Árboles de decisión determinista y estocásticos ✓ Teoría Bayesiana ✓ Análisis de sensibilidad ✓ Simulación de Montecarlo ✓ Entre otras.

5.5.4. El tratamiento de riesgos

De acuerdo con Pym (2008:20), el tratamiento de riesgos es el proceso de selección e implementación de medidas para modificar los riesgos y existen cuatro tipos de estrategias para manejar los riesgos:

- ✓ Prevención de riesgos (evitar o eliminar el riesgo): por ejemplo, si durante el proceso de la traducción, el traductor se encuentra con un texto complejo, existe el temor de que se pierda alguna parte del significado implícito en el texto original o de que el lector no sea capaz de entender el significado si la frase se traduce como un texto complejo. Se da la posibilidad de que el traductor decida evitar el riesgo de perder algo de la sentencia original y de que traduzca en un texto compuesto (otra de las posibilidades sería evitar malentendidos, priorizando la comunicación).
- ✓ Reducción de Riesgos / Mitigación (reducir o mitigar el riesgo): por ejemplo, al traducir, aparece un término que no tiene ningún equivalente en el idioma meta, para reducir el riesgo de una mala comunicación, es posible recurrir a la transliteración, es decir a una posible

compensación para lograr la comunicación.

- ✓ Transferencia de riesgos: por ejemplo, usted ha traducido un libro y no se sabe si habrá salida en el mercado, por lo cual, la mejor manera de minimizar el riesgo es transferirlo, convenciendo, por ejemplo, a un editor para publicarlo.
- ✓ Retención de riesgos (aceptando el riesgo y el presupuesto): por ejemplo, un editor, no acepta pagar la publicación de un libro que ha optado por traducir o que han traducido, sin embargo, por alguna razón se decide traducir y publicar el libro y decide tomar el riesgo de pagar los gastos de publicación. Una posible recompensa: la satisfacción de uno mismo tal vez.

Los teóricos en la gestión de riesgos aconsejan que la gestión de riesgos de una actividad no debe limitarse únicamente a un simple análisis cualitativo, es decir, a un inventario más o menos exhaustivo de los riesgos potenciales, sino que más bien debe cifrar su criticidad respectiva (también llamada “nivel de riesgo”) y prever las consecuencias por estimación. Dicha estimación se obtiene a partir de dos parámetros: la probabilidad de que ocurra y la gravedad de sus consecuencias.

5.6. Los factores o variables de éxito en la gestión de proyectos

Distintas investigaciones han destacado la evidencia que el éxito de un proyecto de traducción puede garantizarse mediante el control de etapas claras, que todas las preguntas tuvieran una respuesta definitiva y que las normas establecieran soluciones a todos los problemas y conflictos posibles. Obviamente, esto es poco probable, incluso teóricamente: la literatura es abundante a este respecto y a pesar de haber un consenso aparente sobre los factores de éxito de un proyecto, dicha literatura parece dar más importancia a determinados factores, y algunos divergen sobre la metodología. En primer lugar, ¿qué es el éxito de un proyecto? Desde el principio, se observa que los factores de éxito en la gestión de proyectos no son necesariamente los mismos de un autor a otro. Los matices existentes entre las opiniones de tales autores proceden de la naturaleza del proyecto, de las fases del proyecto, de las circunstancias particulares que rodean su aplicación y de la asignación de los recursos que se involucran. De hecho, se cuenta con la experiencia de desastres causados por el fracaso de los proyectos, como el del transbordador espacial “Challenger” o el del centro nuclear de Chernobyl (Ucrania) e, incluso, el del proyecto GoVibe. Otros fracasos de gran o pequeña envergadura suscitan gran interés por el desarrollo de conocimientos respecto a los factores de éxito en gestión de proyectos, a fin de evitar fracasos similares y prevenir otros fracasos. Pero hay que explicar brevemente, en primer lugar, la diferencia que existe entre “éxito de un proyecto” y “éxito de la gestión de proyectos”, para comprender mejor el grado de importancia de los factores de

éxito en las fases de ejecución y seguimiento del proyecto.

Análisis de los criterios de éxito del proyecto y factores de éxito: A menudo se escuchan o se leen historias de éxito de diversos tipos. Pero, ¿qué es el éxito y qué criterios debe utilizar la organización para identificar el éxito? ¿Qué factores contribuyen al éxito del proyecto? Estas son algunas de las preguntas que se plantea en la presente Tesis Doctoral. Uno de los conceptos más vagos de la gestión de proyectos es el éxito de proyectos, como indican varios estudios empíricos y publicaciones.

Como cada individuo o grupo de personas involucradas en un proyecto tienen diferentes necesidades y expectativas, resulta muy sorprendente que interpreten el éxito del proyecto según su propia manera de ver las cosas. Midler (2012:45) menciona que “para quienes participan en un proyecto, el éxito de este último se considera normalmente como la realización de algunos pre-aprioris de los objetivos de los proyectos” Un ejemplo clásico de las diferentes perspectivas de éxito del proyecto es la *Sydney Opera House Project (Thomsett)*, que no sólo superó en 16 veces el presupuesto, sino que se incrementó en 4 más para completar lo previsto. Pero el impacto final que creó la ópera fue tan grande que nadie se acuerda de los iniciales objetivos fallidos. El proyecto fue un gran éxito para el pueblo y al mismo tiempo un gran fracaso, desde la perspectiva de la gestión de proyectos. Por otra parte, la Cúpula del Milenio en Londres fue un proyecto realizado en el tiempo previsto y dentro del presupuesto establecido, pero a los ojos del pueblo británico fue considerado un fracaso, ya que no transmitía la fascinación que se suponía iba a generar (Cammack, 2010:3-6). “De igual manera que la calidad requiere a la vez la conformidad a las especificaciones y la aptitud para el empleo, el éxito del proyecto requiere una combinación de productos de éxito (servicio, resultado) y el éxito de la gestión de proyectos.” (Cammack, 2010:3-6).

La diferencia entre los criterios y factores es borrosa para muchas personas. El Diccionario *Cambridge Advanced Learner* describe el término criterio como “una norma por la cual usted juzga, conoce la verdad, decide o hace frente a algo”. Un factor se explica como “un hecho o situación que influye en el resultado de algo”. Queda ahora claro que los factores críticos pueden dar lugar a una serie de eventos que cumplen con los criterios del éxito global del proyecto, por lo que no deben utilizarse como sinónimos.

La literatura sobre ciencia de gestión destaca que hay dos tipos de criterios de éxito: los criterios objetivos (qué cosa) y los criterios subjetivos (el cómo). Los criterios objetivos son las

cantidades tangibles que nos son familiares. Los criterios subjetivos contribuyen en igual medida, aunque no se puedan materializar. Además, los diferentes investigadores han introducido numerosas listas de criterios de éxito en las décadas anteriores. Los criterios de éxito han sido una parte integrante de la teoría de la gestión de proyectos, dado que las primeras definiciones de la misma comprendían los susodichos criterios de éxito “Triángulo de Hierro: coste, plazos y calidad”. Pinto (2012:15) argumenta que: “desde hace 50 años acá, la gestión de proyectos no ha cambiado realmente o desarrollado criterios para medir el éxito”. Por otra parte, Maylor (2005:288), propone tres criterios, desde el punto de vista organizativo, para que un proyecto tenga éxito. El primero es que hay que realizarlo “con lo mínimo”; en segundo lugar, “sin perturbar el flujo de trabajo principal de la organización,” debido en que un proyecto debe contribuir a las operaciones cotidianas de dicha organización y tratar de hacerlas más eficientes y efectivas. En tercer lugar, se debe hacer sin necesidad de cambiar la cultura “corporativa”. Un enfoque más estructurado para el éxito del proyecto consiste en agrupar los criterios en categorías. A tal respecto, Wiederman (2009:3-4) describe cuatro grupos; cada una de ellos depende del tiempo: “Objetivos del proyecto interno (efectividad durante el proyecto), los beneficios para la clientela (efectividad a corto plazo), la contribución directa (a medio plazo) y la oportunidad de futuro (a largo plazo)”. La calificación de “tiempo de carga” se basa en el hecho de que el éxito varía con el tiempo. En cuanto a los beneficios futuros de la organización, pueden ser muy difíciles, pues en algunos casos ni siquiera tal organización sabe lo que quiere, lo cual es sin embargo vital para saber lo que se está tratando de lograr con el proyecto después de un tiempo de finalización, de modo que los criterios de éxito están claramente definidos en las primeras etapas.

Un buen ejemplo son los Juegos Olímpicos de Atenas (Grecia), que a recibir una crítica de masas, tanto durante el período de planificación, debido a los retrasos en la construcción, y como al final de los mismos debido a su elevado coste. Sin embargo, los beneficios que Grecia obtuvo durante el desarrollo de esos Juegos Olímpicos minimizaron el fracaso del plazo de entrega de las obras. Por lo tanto, todos los criterios de éxito anteriores deberían ser simples y realizables y, una vez definidos, se han de clasificar de acuerdo de la prioridad (*Right Track Associates, 2013*). Los criterios simples son fáciles de entender por parte de los implicados en el proyecto, y garantizan el compromiso, pero los criterios poco realistas suponen un “fracaso” para el proyecto, pudiéndose generar un mal funcionamiento del equipo de proyecto debido a unas normas de

difícil acceso.

5.6.1. La predicción del éxito del proyecto

Para entender los factores de éxito en la gestión de proyectos, la literatura comienza explicando la diferencia entre el éxito de proyectos y el éxito en la gestión de proyectos. Según Burke (2012:76), el éxito de un proyecto se mide por los objetivos globales y a largo plazo (éxito en la ejecución de la gestión, satisfacción del cliente y de los usuarios), mientras que el éxito de la gestión de proyectos (resultados a corto plazo) se mide por la capacidad de lograr el producto final respetando los plazos, costes y calidades establecidas.

Según Kerzner (2012:74), el proyecto recibe el calificativo de exitoso cuando la utilización de herramientas y técnicas de gestión de proyectos consiguen alcanzar el producto planificado y cuando la alta dirección, el equipo del proyecto y los usuarios están satisfechos del resultado. Como se menciona en la literatura, una buena gestión de proyectos puede contribuir al éxito de tales proyectos, pero no puede garantizar que se evite el fracaso del proyecto porque el éxito de un proyecto abarca todas las fases del mismo, mientras que el éxito de la gestión de proyectos sólo se refiere a las fases de planificación, ejecución y entrega del producto (2012:74).

Por otra parte, Pinto (2012:376), el éxito de proyectos que consiste en terminar respetando los plazos, costes y la calidad establecidos en un principio parece demasiado restrictivo para ser aceptable, y los objetivos del proyecto (alcance, plazo, coste y los parámetros de calidad tienen que ser evaluados), dependen también del tipo del proyecto, de las fases del ciclo del proyecto y de las partes implicadas. Por lo tanto, se concibe que no hay base para definir el éxito del proyecto sin una comprensión clara de la naturaleza del proyecto, del grado de importancia de los objetivos del proyecto, de la fase en la que el proyecto se sitúa y de los agentes implicados. Así pues, el grado de importancia de cada factor de éxito varía según los criterios. La siguiente tabla ilustra cómo las prioridades de los objetivos cambian conforme a las fases del proyecto, según Pinto (2012:376).

Tabla 5.1.5.
Los objetivos prioritarios según la fase del proyecto

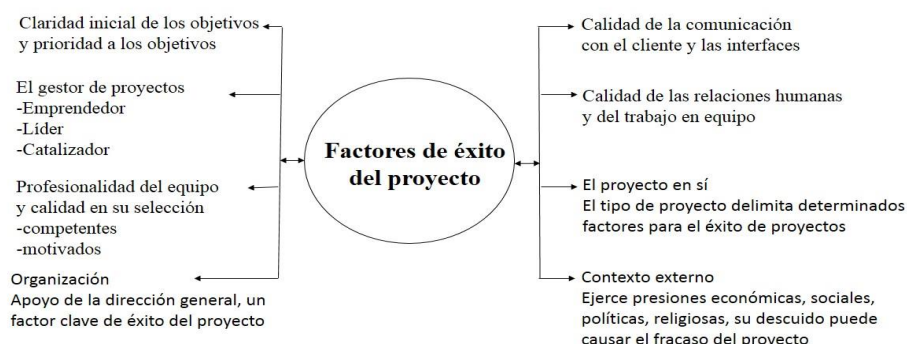
Concepción y Planificación	Ejecución	Utilización y cierre
1. Plan del proyecto	1. Coste	1. Calidad
2. Coste	2. Plan del proyecto	
3. Calidad	3. Calidad	

Efectivamente, Midler (2012:56) destaca que durante las fases de diseño y planificación, el primer objetivo consiste en elaborar el plan del proyecto; el de los costes ocupa el segundo lugar y el de la calidad se encuentra en tercera posición. Es una clasificación que cambia en la fase de ejecución: el primer objetivo es el dominio de los costes; viene a continuación el plan de proyecto y por último, la calidad. En las fases de ejecución y cierre, el objetivo prioritario que preocupa al equipo del proyecto es el logro de la calidad del producto; los costes y el plan del proyecto no son prioritarios (2012:376). Al objeto de ayudar a los gestores de proyectos en la comprensión de los factores que facilitan el éxito de proyectos, Corriveau (2012:44), nos informa de que Slevin y Pinto (1988) han llevado a cabo un análisis riguroso de 159 proyectos, todos en el campo de la investigación y el desarrollo. El análisis de sus investigaciones ha dado los siguientes resultados: a) hay catorce factores de éxito para el proyecto, de los cuales, diez están bajo el control del equipo del proyecto, y cuatro están fuera de su control, b) el grado de importancia de cada factor de éxito cambia según la fase del proyecto y los factores de éxito no son todos igualmente importantes en cada fase: un factor puede ser muy importante en una fase y mostrarse inútil en otra.

5.6.2. Los factores de éxito del proyecto

Como se ha mencionado anteriormente, los factores de éxito son las entradas del sistema de gestión que conducen, directa o indirectamente al éxito del proyecto (Corriveau, 2012:44). Algunos gestores de proyectos “de manera intuitiva e informal determinan sus propios factores de éxito. No obstante, si dichos factores no se definen explícitamente y se registran, no formarán parte de la gestión de proyectos, ni tampoco de los datos del proyecto histórico. En la bibliografía de la gestión de proyectos se clasificaron estos elementos en 9 grupos distintos:

Figura 5.1.17. Los factores de éxito de proyectos



Fuente: Adaptado de Corriveau (2012:44)

5.6.3. Las lecciones aprendidas

Existe un dicho muy antiguo que afirma: “más se aprende de nuestros errores que de los propios éxitos”, y la gestión de proyectos no es ninguna excepción. A lo largo de cada fase del ciclo de vida del proyecto, el gestor de proyectos de traducción debe estar atento a los “problemas” y “oportunidades de mejora” que se presenten a fin de documentarlos para luego analizar y descubrir sus causas raíz, evitando así que los mismos aparezcan en proyectos o etapas posteriores. En las organizaciones y en la vida personal hay que enfrentarse permanentemente a situaciones que pueden aportar enseñanzas, o que debieran aportarlas. ¿Por qué, entonces, se vuelven a cometer los mismos errores una y otra vez?, la respuesta a la pregunta es en esencia: “porque no se aprende la lección”, lo cual induce a reflexionar sobre el concepto de “lección aprendida” en el recorrido del presente estudio.

¿Qué significa el concepto de las lecciones aprendidas en un proyecto de traducción? Si se definen por separado los términos “lección” y “aprendida” se encuentra lo siguiente: El diccionario de la Real Academia Española define la lección como “amonestación, acontecimiento, ejemplo o acción ajena que, de palabra o con el ejemplo, enseña el modo de conducirse”. La definición de “aprendida”, en el diccionario Larousse (2010) es “Adquirir el conocimiento de alguna cosa” mientras que en el DRAE la definición es: “Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.” En el marco de la gestión de proyectos, el cuerpo de conocimientos PMBOK (2013:146) define una lección aprendida como “lo que se aprende en el proceso de realización del proyecto”. Básicamente, la elaboración de una lección aprendida requiere de una serie de herramientas informáticas para la edición de documentos, así como de algunas herramientas de trabajo colaborativo que permiten a los miembros del equipo de trabajo realizar la actividad conjunta.

Por consiguiente, se observa que el término “lecciones aprendidas” es un concepto muy significativo en el cierre de cada fase del proyecto; aparece con frecuencia en la literatura de la mejora de calidad y de la gerencia de proyectos, casi como si fuera una herramienta común para cada organización. Las lecciones aprendidas de un proyecto son el conjunto de éxitos y errores que el equipo ha logrado manejar y sortear durante su realización según la literatura. El aprendizaje que se logre durante su tratamiento debe documentarse, debido a que si se conocen las causas de ambos, se puede intentar evitar los errores y alcanzar el éxito. Una forma de documentar es la siguiente: elaborado por fecha (se puede incluir la hora), nombre del proyecto, proceso y/o actividad, patrocinador del proyecto, causa del evento, solución dada al evento, lección aprendida (lo que realmente se debió hacer), gestor de proyectos, fechas y tiempos estimados, fechas y tiempos reales,

costes estimados, costes reales.

El PMBOK (2013:146) menciona que no sólo se trata de evitar los mismos errores, sino también de revisar los hechos, las causas que los generaron, las consecuencias que produjeron y principalmente establecer los mecanismos para lograr capitalizar el conocimiento en beneficio de las lecciones aprendidas. Es importante también que en las actividades que se realizan en los procesos que se llevan a cabo en las organizaciones y en la misma vida personal se pueda aplicar el conocimiento adquirido para optimizar la forma de proceder. En el PMBOK (2013:146) se menciona que al revisar los proyectos es el equipo de trabajo el que identifica los temas en los cuales pueden optimizar la forma de trabajar. Las lecciones aprendidas se generan en cualquier momento: cada vez que se logra resolver un problema, se tiene un fracaso o un éxito, ante un nuevo reto, al implantar un nuevo proceso, al desarrollar un nuevo producto o servicio, etc. Se aprende de lo bueno y de lo malo. Un activo de la organización del proyecto y el gestor de proyectos y su equipo tienen que conseguir una información general para su difusión ¿Qué mecanismo se debe establecer? Para contestar a este interrogante, hay que referirse a la literatura de ciencia de gestión la cual subraya que, lo primero es tener una base de datos estructurada y organizada con los conceptos corporativos de las organizaciones, una base además pueda mediante diferentes medios, capturar y actualizar la información, hacer consultas y poder generar información de manera eficiente. Lo segundo es disponer de un protocolo conocido por todos los miembros de la organización que permita de manera sencilla y ágil registrar o capturar la información, la cual debe ser administrada por personal directivo y contando con el respectivo soporte del área técnica. Lo tercero es contar con una política clara y estratégica para llevar la información a un archivo histórico, así como para mantener dicha información en un estado de actividad o manejo cotidiano. Al tener una herramienta que permita capturar la información es posible lograr la contribución de todos aquellos que tienen datos que puedan incluirse en esta base de conocimiento. Por otra parte, hace algún tiempo no existían tantos recursos como los que hay actualmente para organizar la información, y de ahí la importancia de tomar conciencia de las ventajas que ofrece la tecnología cuando se utiliza y se administra de manera estratégica.

Saladis y Kerzner (2009:163), en su libro *“Bringing the PMBOK Guide to Life: A Companion for the Practicing Project Manager”*, destacan que documentar las lecciones aprendidas puede salvar tanto al equipo de proyectos como a la organización, de una cantidad considerable de tiempo y de inversión de dinero en el futuro, y que establecer una lista de los principales elementos beneficiosos para documentar las lecciones aprendidas de forma organizada y con el apoyo de herramientas de

bases de datos ayuda a:

- ✓ optimizar de recursos;
- ✓ evitar sobrecostes;
- ✓ aprovechamiento de la experiencia;
- ✓ recopilación de información que habitualmente no se registra en bases de datos sino que queda en la mente de los actores.
- ✓ tener más tiempo para atender otros asuntos;
- ✓ brindar seguridad y orientación a la hora de dirigir un proyecto.

La bibliografía de la ciencia de gestión destaca también que las lecciones aprendidas son muy difíciles de almacenar ya que, una vez terminados los proyectos, todos los miembros del equipo quieren descansar y las olvidan; por otra parte, las lecciones maduran con el tiempo y a veces es mejor recogerlas un tiempo después. ¿En este caso, qué hay que hacer para que eso no ocurra? En la respuesta de este interrogante, Saladis y Kerzner (2009:163) subrayan que las herramientas para las lecciones aprendidas deben ser de muy fácil acceso y contener muy pocas preguntas. Una manera de no hacer tan difícil la documentación de las lecciones aprendidas es disponer de un formato sencillo, que contenga ya registrados los datos básicos del proyecto, para que cada uno de los miembros del equipo del proyecto pueda hacer un registro de las lecciones a medida que vayan siendo recibidas. Si se cuenta con un registro en línea puede ser mejor (2009:163). Al finalizar el proyecto es recomendable realizar una reunión en la que participen todos los actores del proyecto, incluyendo el cliente, de manera que el debate enriquezca las conclusiones finales (2009:163). La literatura recomienda al gestor de proyectos y su equipo la construcción de una matriz que sirva de guía para que todas las personas que han intervenido en el proyecto puedan expresar sus experiencias. En dicha matriz solamente se recogen las experiencias, que después deben ser analizadas una por una por todos los miembros del equipo.

Por otra parte, que seguro dará pie al debate ¿el proyecto se encuentra definido de manera clara y concisa? ¿El cliente era conocedor del alcance del proyecto y lo había validado? ¿Los recursos asignados fueron suficientes? ¿El criterio utilizado para asignar tales recursos fue el correcto? ¿Cómo se valora la comunicación durante el proyecto? (interna y externa) ¿Cómo fue la relación con los proveedores? ¿La planificación que se realizó del proyecto fue adecuada? ¿Se dispuso de mecanismos de control para realizar el seguimiento del proyecto? Finalmente, se haz de recordar que las lecciones aprendidas, según la OCDE (2008:15-27) deben ser aplicables, válidas y significativas; ya que de lo contrario no lograrán ser relevantes para el desarrollo de los futuros proyectos; de hecho,

las mismas son un activo intangible para la empresa, y como tal deben ser tratadas. Se trata de tomar conciencia de las implicaciones de obtener la solución a un problema, estableciendo un plan que vaya acorde a la estrategia de la organización y aprovechando todos los recursos posibles (especialmente la tecnología), con el fin de optimizar los procesos y en general la forma de trabajar en el día a día.

5.7. Conclusión

Como se puede apreciar en este capítulo, las interfaces han de ser objeto de una muy particular atención por parte del gestor de proyectos. Estas zonas comunes de interrelación e interdependencia implican intercambios de información, discusiones y negociaciones. En este contexto, hablar de la importancia de las interfaces en gestión de proyectos realmente no es suficiente sino que hay que gestionar estas interfaces, ya que suelen tener un impacto significativo en el éxito o el fracaso de un proyecto. Además, se comprende en este capítulo que la elección de la estructura del proyecto depende de numerosos factores: tamaño del proyecto, urgencia del problema, perspectivas a corto y a medio plazo, ciclo de vida y cultura organizacional.

En la actualidad, debido a los enormes cambios en la realización de un proyecto y con el fin de ofrecer mejoras en la toma de decisiones, todos los proyectos de traducción requieren de un sistema de información tendente a mejorar la productividad y el rendimiento en la planificación, organización, ejecución y control del proyecto. Para ello, es necesario un sistema eficaz que ofrezca múltiples posibilidades, permitiendo acceder a los datos relevantes de manera frecuente y oportuna. Además, como se puede observar, la gestión de proyectos es una disciplina relativamente joven, aunque de importancia creciente en los Estudios de Traducción, que debe, en su sentido más amplio, solucionar los conflictos existentes entre alcance, calidad, tiempo y coste de un proyecto a fin de lograr el desarrollo y conclusión satisfactoria del mismo para todos los actores involucrados en el proyecto. La experiencia muestra que un conflicto no administrado convenientemente puede alcanzar proporciones muy grandes en relación con el problema real y que, en consecuencia, podría afectar significativamente al equipo del proyecto. Se puede destacar también que los recursos humanos constituyen los elementos motores de todo proyecto y que una buena comunicación entre los miembros del equipo permite multiplicar la energía de cada uno de ellos.

Así pues, el papel del gestor de proyectos es sistémico, es decir, global e integrador de varias funciones. La administración de contratos incluye, por ejemplo, el proceso desde que el contrato es adjudicado hasta que el trabajo está rematado, los pagos realizados y todas las disputas han sido resueltas. El foco de la administración del contrato es obtener los suministros y servicios indicados en el contrato, de la mejor calidad, en un periodo de tiempo específico.

Innovar y gestionar una actividad traductora es una obligación común a todas las empresas de traducción para competir en el mercado eficazmente. Se ha mencionado en repetidas ocasiones la función del gestor de proyectos (el papel de "Piloto" a la luz de las explicaciones precedentes). Partiendo del principio de que un proyecto ha de pilotarse con mucho rigor, si se quiere asegurar su éxito en un entorno cada vez más complejo y hostil, a menudo se tiende a concluir que se debe colocar al frente de la coordinación de un proyecto de traducción e interpretación a un gestor de proyectos dotado de amplios conocimientos. De hecho, es importante distinguir aquí dos aspectos que se confunden a menudo en las empresas:

- ✓ Por una parte, la función de pilotaje requiere que el gestor de proyectos tenga una visión integral de su proyecto en dos planos: a corto y a largo plazo.
- ✓ Por otra parte, el poder que conlleva dicha función.

En la práctica, el papel del gestor de proyectos le obliga a:

- ✓ desplegar sus conocimientos de buen planificador, preparando cuidadosamente cada una de las tareas del proyecto, y reservando, por ende, permanentemente, el tiempo suficiente para intervenir sin inercia en el momento de efectuar un cambio en el planteamiento.
- ✓ seguir muy de cerca la ejecución de cada tarea para estar en situación de introducir, si llegara el caso, un mecanismo de gestión fiable.

El principal problema del gestor de proyectos estriba en captar e interpretar toda la información relevante para controlar el progreso del proyecto, lo cual, en comparación con otros agentes implicados en el proceso, le coloca en el papel de "catalizador". Su actividad consiste, en gran parte, en dominar el flujo de información que alimenta su acción. Por lo demás, nada impide que una persona que realiza funciones de gestor de proyectos asuma también determinadas producciones técnicas, de acuerdo con sus competencias y disponibilidad, pero de nuevo, hay que separar claramente las dos actividades, que requieren comportamientos muy distintos: el de ejecutor y el de piloto. Muy a menudo, es oportuno constatar una confusión entre ambos aspectos, sobre todo cuando el gestor de proyectos se implica demasiado en la producción técnica porque su formación le predispone a ello. Lo cual provoca, automáticamente, dificultades de gestión, dado que ésta no puede ser eficiente si el piloto no es capaz de dominar el conjunto de factores que determina la buena marcha del proyecto. Cabe destacar también que el control del proyecto es capital: debe ser constante, y ha de iniciarse desde el comienzo del proyecto. Además, el control de proyecto se divide en tres componentes: el control del progreso y de los costes; el control de la calidad y el control de los

cambios. Por experiencia, los retrasos más difíciles de gestionar son aquellos pequeños retrasos aparentemente inofensivos que se van acumulando día a día.

En este complejo panorama, la mayoría de las definiciones existentes ayudan a comprender mejor que la gestión de proyectos es un concepto lo bastante genérico y amplio como para ser aplicable a los Estudios de Traducción y por consiguiente, a la formación del futuro traductor. Por lo demás, en los numerosos trabajos sobre los Estudios de Traducción se considera que la traducción en sí es un proyecto y una actividad humana colaborativa, orientada a la satisfacción de las necesidades; tal satisfacción de las necesidades humanas es compleja, y conlleva conflictos, riesgos e incertidumbre. Lo esencial para un gestor de proyectos consiste en entender lo que implica un proyecto considerado exitoso para evitar cualquier mala configuración al final del proyecto, siendo también de urgente necesidad identificar las diferentes perspectivas de lo que significa el éxito antes de que el proyecto empiece.

También es fundamental recordar que un proyecto se juzgará a través de los criterios de éxito, mientras que los factores de éxito son los hechos que determinan el resultado de los proyectos. En tal contexto de intercambio de información, el gestor de proyectos de traducción es el punto central en torno hacia el que todo se mueve; a él corresponde la toma de decisiones para llegar a hacer un buen proyecto. No obstante, no sólo la formación del traductor es importante, sino que, además, el mismo ha de saber emplear una metodología adecuada en la gestión de su actividad, ya que sin el uso de la metodología adecuada, los recursos disponibles para el proyecto se dispararán y será difícil cumplir con los objetivos del cliente. Últimamente, se habla mucho de que la competencia traductora y su estudio deberían acercarse cada vez más a las que se exigen en la práctica profesional, pero se observa que la idea de un traductor inclinado en su escritorio, con la cara pensativa, al parecer sigue estando presente en los centros de enseñanza. Ahora bien, la asignatura de la gestión de proyectos de traducción no escapa a los conocimientos definidos en el *PMBOK* y tampoco se puede realizar un proyecto olvidando que su gestión forma parte de un todo global.

Por otro lado, las investigaciones empíricas indican que el conocimiento por parte del traductor del ciclo de vida de su proyecto otorga ventajas de primer orden, al agilizar la comprensión y respuesta a la pregunta: “¿de dónde vengo y adónde voy con mi proyecto”? Hay que indicar igualmente que varios autores contemporáneos de los Estudios de Traducción manifiestan interés hacia la gestión de riesgos, por ejemplo Pym (2008:18), quien destaca que no hay ningún proyecto de traducción sin dichos riesgos, añadiendo que la formación del traductor debería desarrollar el concepto de riesgos. La gestión de riesgos es una parte integral de la gestión de proyectos, siendo un

elemento clave en el proceso de toma de decisiones. El mejor modo de evitar el fracaso del proyecto, que en ocasiones puede llegar a originar la ruina de la organización, es la utilización de ciertas herramientas que permiten gestionar los riesgos. No es ni por azar ni por casualidad si el autor (2008:18) defiende la necesidad del concepto de riesgos en los Estudios de Traducción, pues ayuda a adaptarse al marco de la Convergencia Europa. Asimismo, los riesgos se manifiestan en todo proyecto, pero lo curioso es que todavía el concepto de riesgos no se contempla de forma efectiva en las guías docentes de gestión de proyectos de traducción que van apareciendo en las universidades. Es cierto que la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción está en su fase de introducción, y que últimamente se habla de la misma en los congresos y conferencias nacionales e internacionales, pero su aplicación sigue siendo obsoleta, incluso inexistente, en algunos programas. Por lo tanto, a juicio propio, el éxito de los proyectos de traducción reside en satisfacer las expectativas del cliente (internas o externas), se diga lo que se diga. Lo cual equivale a asegurar que el gestor de proyectos debe unificar las expectativas del cliente y las de su empresa, ya que cada una de las dos interfaces (las del cliente y las de la empresa), desea cumplir con su objetivo. La finalidad de la empresa es la rentabilidad del negocio en términos de “ganancias”, y la del cliente, la calidad a buen precio. Llegados este punto, se puede afirmar que un gestor de proyectos competente debe encontrar un equilibrio óptimo para que las interfaces del proyecto puedan mantener una confianza mutua, sincera y honesta. De la investigación y de los documentos consultados se extrae también la conclusión de que para desarrollar el trabajo, hay que adaptar de manera efectiva las guías docentes de gestión de proyectos de traducción, de modo que, por un lado, se perfeccionen las competencias de los estudiantes, preparándoles para su trabajo futuro y por otro, se permita a las empresas disponer de recursos humanos de calidad para la mejora de la competitividad del país.

Como se ve, no faltan soluciones, pero la voluntad de aplicarlas parece ausente. La bibliografía de la ciencia de la gestión enseña que la gestión de proyectos se define como un “arte” o una “acción” que se aplica a todas las áreas de operación de una empresa y que permite conducirla, dirigirla, planificar su desarrollo y controlarla. Y como se trata de una actividad operacional y colaborativa, pues permite asignar adecuadamente las tareas para que éstas se realicen en las mejores condiciones.

VI. APLICACIÓN DE LA GESTIÓN DE PROYECTOS EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

6.1. Introducción

En los últimos años, en los programas de Estudios de Traducción, las universidades han comenzado a considerar que, efectivamente, la gestión de proyectos es una importante técnica para coordinar los proyectos de traducción e interpretación, lo cual se constata claramente en las publicaciones y los estudios empíricos que aparecen diariamente. Se destaca cada vez más a través de la literatura que el traductor en una empresa ya no trabaja solo, sino que forma parte de un equipo interdisciplinar. Esto supone adoptar una guía docente comprensible y eficiente para promover y alcanzar las oportunidades de trabajo de los egresados en el mercado laboral. Ahora bien, ¿qué es la guía docente?

La guía docente es un documento público donde se concreta la oferta docente referida a la asignatura o módulo y que se ha producido como resultado del compromiso del equipo de docente, resultando ser un instrumento al servicio del alumno, ya que se deben ofrecer elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, o cómo va a ser evaluado, por ejemplo. Nos hallamos asimismo ante un instrumento de transparencia, fácilmente comparable entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia. Supone también una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para alcanzar el objetivo de promover la Cooperación Europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables (Declaración de Bolonia).

En buena lógica, la oferta es diferente y varía el número de horas docentes, los contenidos, los aspectos organizativos, la metodología didáctica, la evaluación y titulación obtenida, que son tan diversos, que no ha sido posible realizar aquí un análisis comparativo desde el punto de vista cuantitativo. No obstante, sí es posible destacar algunos aspectos que emergen de un análisis cualitativo de la misma. La preferencia por el método cualitativo viene dada porque era la opción más apropiada que respondía a los fines del análisis y permite recoger el tipo de información que se necesita para comprender e interpretar las claves y procesos de las guías docentes actuales en gestión de proyectos de traducción.

Por otra parte, la realidad educativa es singular, en continuo cambio, imprevisible, y no responde a leyes preestablecidas, como ocurre por ejemplo en las ciencias físico-naturales. Cualquier intento de comprender o intervenir sobre la realidad educativa requerirá un estudio de

cada fenómeno, cada situación y cada contexto particular, y ello supondría la necesidad de llevar a cabo algún tipo de indagación. También, es sabido que el capital humano es un instrumento de competitividad, calidad y diferenciación.

A partir de un examen de la situación de las diferentes guías que aparecen en las distintas páginas web de las universidades se intenta aquí describir y analizar si se respetan los estándares de la gestión de proyectos en cuanto a la aplicación teórica y práctica. Desde tal perspectiva, el estudio toma en consideración a 10 universidades españolas que ofrecen actualmente las asignaturas de gestión de proyectos de traducción. Por consiguiente, se analizará la pertinencia de la estructura de las guías, su **eficiencia y eficacia**, valorándose hasta qué punto las actividades objetivas y contenidos, son adecuados para conseguir las competencias que se persiguen, los conceptos que se involucran, y en qué medida se han previsto los procesos que garantizaran la revisión y mejora de la formación, las dificultades y las desviaciones. De forma más concreta, se han valorado los diferentes campos relacionados con las guías docentes: distribución de contenidos/competencias de las asignaturas, correspondencia contenidos/competencias créditos.

Además, se identificarán los elementos de las posibles soluciones mediante el método DAFO. (Debilidades, Amenazas, Fortaleza y Oportunidades). Estas soluciones se enfocan en cuanto a la estructura, la metodología, el sistema de simulación de un programa informático en la gestión de proyectos que permiten reflexionar y agilizar una guía docente eficiente y efectiva en los Estudios de Traducción. La finalidad perseguida es presentar la materia y explicar el modo en que se plantea su enseñanza, considerando que lo importante es que los alumnos tengan claro qué se espera de ellos, qué se espera que hayan aprendido y cómo se prevé comprobar si se han conseguido determinados aprendizajes.

Asimismo, se presenta pues un estudio observacional y descriptivo que permite valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los métodos docentes, criterios y métodos de evaluación, calidad y adecuación de los materiales, accesibilidad del profesorado para consultas.

Tal y como se reconoce en el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la flexibilidad y la diversidad son los dos principios que guían la regulación de las nuevas guías docentes, en cuya elaboración las universidades tienen un gran margen de maniobra. En general, los nuevos títulos de grado adaptados al EEES (en particular aquellos que otorgan atribuciones profesionales) tienen una orientación marcadamente profesional. Mediante la adquisición de competencias, se proporciona al titulado una formación

que va a permitirle acceder con éxito al mercado laboral. Se distingue entre competencias específicas, propias del título, y competencias genéricas, relacionadas con la formación integral de las personas y que pueden ser comunes a distintos títulos o a todos ellos.

Por lo demás, los cambios que impulsa la Convergencia Europea no sólo permiten realizar modificaciones estructurales y organizativas, sino que implican un potente cambio metodológico, con el que se pretende renovar la manera de formar a los alumnos. Estas ideas aparecen recogidas de forma concisa en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre: La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

Aunque ya se ha señalado en distintos capítulos anteriores de esta Tesis Doctoral que las competencias son uno de los conceptos clave para entender el proceso de Bolonia. Y no lo son sólo, o fundamentalmente, porque sean un concepto en torno al cual se articulen los nuevos planes de estudio enmarcados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino, sobre todo, porque hacen referencia a un nuevo paradigma de enseñanza universitaria. En este nuevo paradigma, todo título se diseña sobre la base de las competencias que debe alcanzar el perfil profesional correspondiente.

Sin embargo, las investigaciones muestran que una guía docente en gestión de proyectos que cumpla con las exigencias del estándar del PMBOK puede ayudar a los egresados, dotándolos de una herramienta moderna para hacer frente a las exigencias de las empresas y del mercado laboral. En tal perspectiva, se formula una nueva hipótesis de trabajo:

Hi6: Los alumnos mejor formados en la gestión de una actividad traductora basada en los cinco grupos de procesos de la guía de los conocimientos PMBOK (PMI), tienen mayor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad.

6.2. La finalidad y características de una guía docente

6.2.1. La finalidad de una guía docente

Una guía docente para el aprendizaje es una herramienta que tiene varios usos: por un lado, sirve como vía de comunicación con estudiantes actuales o posibles estudiantes futuros, con compañeros, de cara a la administración para contabilizar y documentar el trabajo de un docente y también es una herramienta que permite al docente planificar su enseñanza. Finalmente, facilita la coordinación y la transparencia con otros profesores y materias. Hay una serie de cuestiones que han de conocerse primero: los datos que identifican a la asignatura (nombre, código, curso en que se imparte, el docente, etc.).

De cara a los alumnos, su principal utilidad es proporcionarles una explicación clara sobre:

- ✓ Los objetivos y resultados de la materia (qué sabrán y serán capaces de hacer después de cursarla)
- ✓ La relación que tiene con otras materias (anteriores, simultáneas y posteriores) y con un posible trabajo profesional posterior
- ✓ El trabajo que plantea el docente para alcanzar dichos objetivos
- ✓ El cómo se ha organizado el trabajo a lo largo del tiempo en el que tiene lugar la materia (calendario).

Con el conocimiento que una Guía bien elaborada proporciona, el estudiante estará en mejor situación para:

- ✓ Estar motivado por la materia, ya que los objetivos y el plan de trabajo se le presentan de forma comprensible
- ✓ Planificar y distribuir mejor su trabajo a lo largo del cuatrimestre o del curso
- ✓ Entender mejor los criterios de calidad de la materia y adoptar una actitud de disposición al trabajo y altos niveles de exigencia en la materia
- ✓ Preparar de forma razonable para la evaluación, de manera que las posibilidades de éxito aumenten.

6.2.2. Las características de una guía docente

La codificación de la guía docente

La codificación de la guía docente es la llave con la cual se articula el sistema de seguimiento y control de una asignatura por parte de la institución, al constituir una herramienta de referencia en la cual los docentes deben trabajar de manera continua, configurando un esqueleto de base en cuanto a la recogida, difusión y tratamiento de la información. Como se puede observar en la descripción de las guías docentes consultadas, hay algunas universidades que las consideran importantes y otras para las que, evidentemente, no lo son tanto.

Los objetivos o resultados esperados de aprendizaje

Los objetivos o resultados de aprendizaje en gestión de proyectos de traducción son útiles en varios sentidos. En primer lugar, constituyen el punto de arranque de la planificación de una guía docente y, en ese sentido, proporcionan dirección y sentido a la planificación del aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje se encuentran en el inicio de un proceso de aprendizaje y, si funcionan bien, el estudiante, igual que el profesor, estará orientado por los objetivos que una asignatura persigue. Finalmente, la existencia de objetivos claros y evaluables proporciona criterios que permiten evaluar cómo ha funcionado un programa y revisarlo si fuera necesario para alcanzar los objetivos propuestos.

La metodología

La metodología en gestión de proyectos es el hilo que conecta la enseñanza con el aprendizaje de los alumnos para explicarles cómo está organizada la asignatura, informándoles sobre cómo utilizar los materiales y medios y el papel que están llamados a desempeñar. Se trata de determinar los procesos y las actividades que mejor faciliten los aprendizajes que se desea desarrolle el alumnado. Estas actividades, además, tienen que ajustarse a los ECTS de la asignatura, por lo que hay que calcular adecuadamente la temporalización, y no sobrecargar innecesariamente al alumno. En esta parte de la guía, el estudiante necesita que se le informe con antelación de cuáles son, con carácter general, las distintas modalidades metodológicas y el tipo de actividades que se llevarán a cabo en la asignatura. La ausencia de una metodología en la práctica de la gestión de proyectos en aula sería como conducir un coche sin respetar el código vial. La finalidad de la metodología de gestión de proyectos es explicar al estudiante la forma en que puede ir alcanzando los objetivos formativos planteados. Por otra parte, la metodología de la gestión de proyectos es un conjunto coherente de técnicas y acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje de los estudiantes hacia determinados resultados del aprendizaje. Asimismo, para definir la metodología de la evaluación de forma coherente hay que tener en cuenta que, además de evaluar el aprendizaje de las competencias específicas de la asignatura de que se trata, es preciso evaluar el grado de desarrollo de una serie de competencias genéricas o transversales.

Las deducciones lógicas

Debe existir un orden lógico en las deducciones que se realizan en la guía docente. Las afirmaciones o supuestos deben tener un encadenamiento lógico, y por lo tanto se debe cuestionar permanente si la deducción que se está realizando se está haciendo con seriedad, con profundidad, si responde a un análisis concienzudo para poder llegar a las inferencias sobre las cuales sustentar luego el proceso de solución de los problemas. El tiempo es un factor esencial en todas las acciones humanas. Las personas necesitan tiempo, y específicamente dentro del campo del aprendizaje, éste toma un papel muy relevante. Razón por la que el tiempo aparece como un prerequisite esencial para el aprendizaje. De todos es sabido que a la hora de aprender, el estudiante necesita tiempo suficiente para la realización de actividades que, se supone, le permitirán aprender (por ejemplo, proyectos, trabajos en grupo, etc.). Este tipo de actividades junto con la asistencia a clase, seminarios o presentaciones configura lo que se denomina Carga de Trabajo. El tiempo y la carga de trabajo son dos conceptos correlacionados que determinan el rendimiento del estudiante. Y no se puede sobrecargar a los estudiantes con exceso de trabajo, porque cuando eso ocurre, la única forma de realizarlo es acudiendo a una estrategia de aprendizaje superficial, en la que los alumnos aprenden poco o nada. Es útil también intentar realizar una planificación detallada y establecer de antemano qué actividades formativas se van a desarrollar cada semana del cuatrimestre o del curso, qué temas se darán cada día o cuánto tiempo (en horas de clase) se necesitará para cada lección, aunque luego sea necesario introducir algunas modificaciones en esta planificación.

Según Juan José Moreno Navarro, director general de política universitaria del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), El País (2011, 25 de septiembre) es de destacar que entre los logros del Plan Bolonia se encuentre el diseño de unas asignaturas que integran más competencias transversales, que apoyan la enseñanza más práctica y la empleabilidad y con un nivel de flexibilidad que permite configurar unos itinerarios de formación más personales, en los que las equivocaciones propias o cambios son más fáciles de corregir o reorientar. Sin embargo, la realidad muestra que se persigue otra cosa.

Abundan los ejemplos relativos a esta afirmación: se pretendía orientar los estudios hacia la formación de “profesionales” para mejorar la integración de los estudiantes en el mercado laboral, en un mercado laboral donde el paro juvenil alcanza el 48% (en la eurozona es de un 21%). Se pretendía revolucionar la metodología de la enseñanza, con nuevas estrategias

pedagógicas. El resultado, a pesar de los esfuerzos de muchos docentes, no ha sido satisfactorio (Vd. El País 18 NOV 2011).

Las herramientas informáticas

En las páginas web de las universidades consultadas, se describe que se procura ofrecer una formación muy práctica en la asignatura y unas oportunidades prácticas para adquirir experiencia profesional, pero se constata que una herramienta básica, como es el caso del programa informático de simulación en la gestión de proyectos para conseguir dicha práctica, está ausente en la mayoría de las guías docentes consultadas. Las “clases prácticas” constituyen el contexto idóneo para desarrollar en el alumnado determinadas competencias específicas de carácter metodológico. Las herramientas informáticas aplicadas a la gestión de proyectos de traducción presentan diferentes ventajas, tanto para los alumnos como para los docentes. Y es que permiten mantener la comunicación con los estudiantes, incluso, de forma personalizada, secuenciando el alumno su propio proceso. Igualmente, se facilita que se puedan preguntar dudas sin tener miedo o sentir vergüenza. Además, el alumno está más motivado, estando más predispuesto al aprendizaje, aparte de prestar más atención y ser más participativo. También se produce una retroalimentación constante dado que el medio exige respuestas y acciones inmediatas por parte de los usuarios, lo que posibilita que el alumno pueda conocer de forma inmediata sus errores.

Otro punto a favor es el hecho de que la realización de las tareas de gestión de proyectos con ordenador permite obtener un alto grado de interdisciplinariedad por la gran capacidad de almacenamiento, lo que redundaría beneficiosamente en la posibilidad de desarrollar un amplio abanico de actividades del aprendizaje. Igualmente, se facilita el trabajo en grupo, ya que permite intercambiar ideas y cooperar para buscar la solución a un problema, compartir información y actuar en equipo, contribuyendo a evitar que los alumnos se aburran. Las sesiones prácticas en el aula de informática son fundamentales para acercar el entorno de trabajo industrial y permiten enlazar contenidos teóricos y prácticos de forma directa. Mediante las sesiones reales del aula de informática en la gestión de proyectos se pretende que los alumnos adquieran las habilidades básicas en informática en relación a la gestión de un proyecto de traducción, manejando programas y herramientas de cálculo y simulación profesionales, que distingan lo relevante de lo irrelevante, que estudien las interrelaciones entre los conceptos de la gestión de proyectos y procesen los datos para obtener información.

La carga de trabajos de los alumnos

El crédito Europeo implica el cómputo del número total de horas de trabajo del estudiante (recordemos, 25 horas por crédito); este cómputo tendrá en cuenta:

- ✓ Las clases lectivas, teóricas o prácticas (en el caso de la educación a distancia es equivalente a la consulta de materiales (lectura/escucha/visualización) y orientaciones del equipo docente;
- ✓ Las horas de estudio y trabajo autónomos;
- ✓ Las horas dedicadas a la realización de actividades prácticas, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, tanto de carácter individual como colectivo;
- ✓ Las horas exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación

Planificar con créditos ECTS consiste, por lo tanto, en especificar la carga de trabajo que le supone al estudiante medio realizar el conjunto de actividades que integran la propuesta docente. En el sistema ECTS se entiende por carga total de trabajo del estudiante el número total de horas de trabajo que dedica a las tareas que se le encomiendan para el logro de los objetivos de un programa formativo. En las horas totales de trabajo que mide un crédito ECTS se incluyen no sólo las horas de aula, teóricas y prácticas, sino también las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, a trabajos individualmente o en grupo, a prácticas o proyectos, a la resolución de ejercicios, a la consulta de bibliografía, las exigidas para preparar y realizar las pruebas de evaluación, etc.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los créditos se computan en base al tiempo que un estudiante medio necesita para alcanzar los objetivos de un determinado módulo, materia o asignatura. La determinación de la carga de trabajo como paso previo para el cálculo del tiempo de estudio debería, pues, estar en relación con este estudiante medio. Teniendo en cuenta que la estimación del trabajo del estudiante es 25-30 horas por crédito ECTS. Una asignatura de 6 créditos = 60 horas lectivas totales, lo que equivale a $60 \text{ horas} / 15 \text{ semanas} = 4 \text{ horas por semana}$. En definitiva, se podría decir que los docentes, al planificar la asignatura, hacen un “presupuesto” en el que planean cómo se va a invertir ese capital humano, pensando en las horas de trabajo del estudiante. Siguiendo con esa metáfora del “presupuesto”, cabe decir que ninguna empresa o institución funciona sin presupuesto. Eso no significa que, a lo largo del “ejercicio presupuestario” no puedan surgir imprevistos que obliguen a desviaciones presupuestarias. Ahora bien, este tiempo podría también organizarse de manera diferente. Por ejemplo, en una de las clases semanales, el profesor propone un trabajo que llevará a los estudiantes, como media, 5

horas de realizarlo (a algunos les costará 10 horas y a otros sólo 2 o 3). Estos trabajos, además, serán realizados en grupos de 4 estudiantes que el profesor deberá supervisar cuidadosamente. Una de las 3 horas semanales de clase puede ser utilizada para supervisar trabajos en clase, resolver dudas, etc.

Los contenidos

Los contenidos muestran, desde el punto de vista de la disciplina, lo que los alumnos deben aprender. En las guías docentes se ve claramente un solapamiento de los contenidos, sin que sea pertinente. Se observa que los contenidos de la asignatura de gestión de proyectos son variopintos, y que están ausentes a veces los conceptos de marketing/ venta, de producción de una actividad traductora, del ciclo de vida y de las fases de proyectos, gestión de riesgos, gestión de conflictos, gestión de suministros, etc., debido a que falta una metodología coherente en la gestión de proyectos. Como se puede observar, las competencias se desarrollarán de la mano de los contenidos de una materia, que resultan más habituales en la programación, y la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tiene que ser equilibrada. Quizá la única novedad en ese sentido es que estos contenidos están ahora al servicio de las actividades significativas; por supuesto, el conocimiento de ciertos contenidos sigue siendo imprescindible para asegurar una formación sólida. Y a la inversa, las competencias profesionales, especialmente las de rango superior, no pueden desarrollarse si no es de la mano de sólidos conocimientos de una disciplina, ya que exigen evaluar críticamente, discriminar, anticipar consecuencias a medio y largo plazo, etc. No obstante, la exigencia de trabajar a fondo dichos contenidos requiere tiempo y, por lo tanto, se impone una revisión en profundidad de los mismos por parte del docente, con el fin de seleccionar los que considera nucleares. Se incluye aquí normalmente una explicación sobre la organización de la materia o módulo con información sobre cómo el docente ha estructurado la materia, conectando de forma lógica los resultados que se esperan con las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos y con la forma en que se evaluará su logro. Además, se proporciona información sobre el desarrollo temporal de la materia, lo que les permite organizar su tiempo

Asimismo, la guía aporta información sobre los contenidos de la asignatura y su agrupación en unidades didácticas. Al ser una unidad didáctica un conjunto organizado, integrado, secuencial y estructurado de objetivos, contenidos, metodología, actividades y recursos didácticos, que tienen sentido por sí mismos y que facilitan a los estudiantes el aprendizaje, el temario de la asignatura debe ser proporcionado a su carga lectiva, que viene indicada en la guía docente. Un error

demasiado frecuente destacado en las guías docentes es el de elaborar temarios hipertrofiados, en vez de seleccionar los contenidos de forma realista en función de las posibilidades que ofrece la carga de trabajo de que dispone la asignatura y la formación previa del estudiante. No es razonable, a base de forzar los contenidos, ocupar más tiempo de trabajo del estudiante del que le corresponde a nuestra asignatura. Los contenidos no son un fin en sí mismos; sólo tienen sentido en cuanto que contribuyen al desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

La fundamentación

En juicio propio, la fundamentación de una guía docente en gestión de proyectos debe basarse sobre los estándares de la gestión de proyectos. Se observa un bajo nivel de información de las actividades en la gestión de proyectos en las guías docentes consultadas. A menudo, en la información contenida en esas páginas no se aprecia un plan de acción tutorial ni tampoco los procesos que se llevan a cabo para alcanzar los resultados. De las 10 universidades que hemos tomado en consideración en este capítulo, sólo un 50% incluye en su guía la planificación del proyecto. Corriveau (2012:33) destaca el riesgo de caer en el reduccionismo. Un análisis de la tarea puede llevarse a cabo sin un análisis profundo de la materia, o sin analizar los tipos de relaciones que intervienen y los problemas potenciales. En tal óptica, se debe tomar en serio el proceso de conceptualización de la realidad, ya que el reduccionismo conduce a minimizar los conceptos específicos a cuya adquisición se hace referencia y la epistemología, es decir, su funcionalidad, su fundamento, su propia estructura. Por su parte, Duflot (2011:26) menciona que el fracaso de la denominada educación transmisiva radica en la dificultad para establecer lo que piensa el docente, lo que quiere decir, que crece decir lo que dijo, lo que quiere el estudiante oír, oiga lo que crece, escuchar lo que quiere entender (Duflot, 2011:26). Por otra parte, la bibliografía sobre la gestión de la calidad enseña que resulta muy fácil comprobar la calidad de una pieza de ingeniería, sujeta a unas medidas y a un diseño determinado; pero medir la calidad de un servicio como es la formación en la gestión de proyectos de traducción entraña un alto grado de subjetividad. En el área de la localización por ejemplo, se utiliza a menudo la norma *LISA QA Model*, creada por la *Localization Industry Standard Association*, y que cubre las tareas de la traducción y adaptación de la interfaz de usuario. Por otro lado, en el sector de la automoción, por ejemplo, los fabricantes exigen a muchas empresas de traducción el cumplimiento de la norma SAEJ2450, elaborada por la *Society of Automotive Engineers*. Tiene como fin evaluar la calidad de las traducciones y documentación mediante muestreos del material de trabajo. Según el PMBOK (2013), la gestión de proyectos es un sistema, un conjunto de

herramientas, técnicas, metodologías, recursos y procedimientos (formales o informales) utilizados para gestionar un proyecto de forma efectiva. Un conjunto de procesos que se consolidan y combinan en un todo funcional y unificado.

Los principios orientadores

En las guías docentes, los principios orientadores cuyo objetivo es la transmisión de técnicas con los principios *Tyler* se basan en la pedagogía, mientras que desde la perspectiva de la Convergencia Europea se aboga por un profesional flexible, abierta a nuevas alternativas, y adaptado a los cambios, que tenga un radio de acción mucho más amplio. Por lo demás, se detectan trasvases en temas de planificación, organización, ejecución, control y sistemas de información y comunicación del proyecto. Asimismo, la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de la Generalitat Valenciana, en su "Documento guía para la elaboración de guías didácticas/docentes ECTS", de Junio 2006, hablando de los elementos de orientación y apoyo, menciona: introducción al tema/bloque temático; resultados de aprendizaje; contextualización; materiales requeridos para el estudio; orientaciones concretas para el estudio de los contenidos; orientaciones sobre los ejercicios de autoevaluación y actividades complementarias. Los resultados de aprendizaje son uno de los elementos del EEES que permiten la comparabilidad de los títulos y de las asignaturas. Siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea, el término “resultado de aprendizaje” figura en las memorias de verificación en sustitución de los objetivos, debido a que permiten expresar con mayor concreción y visibilidad lo que deben lograr los estudiantes. Por otra parte, la elaboración de resultados de aprendizaje guía necesariamente al docente hacia el tipo de actividades de aprendizaje que debe plantear para obtener dichos resultados así como a las formas de evaluación que mejor muestran su logro, facilitando la necesaria coherencia entre resultados, actividades y procedimientos de evaluación.

Consta del plan de trabajo previsto y de las orientaciones específicas para cada tema, bloque temático o actividad (según el formato de curso que el equipo docente elija, secuencia de temas o bloques de contenido o en una secuencia de actividades de aprendizaje). Las orientaciones para seguir el Plan de trabajo constituyen el conjunto de informaciones que los docentes suministran a los estudiantes a lo largo de las clases. Por lo tanto, un plan de actividades de aprendizaje bien estructurado facilita, con el apoyo y las orientaciones necesarias, la organización requerida para alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos y el desarrollo de las competencias relacionadas. Tiene que establecer qué actividades presentan un carácter obligatorio y cuáles son simplemente de apoyo y refuerzo al aprendizaje del estudiante (pudiendo contribuir a la

evaluación o no). Puede ser conveniente adjuntar, asimismo, un cronograma orientativo de realización de las distintas actividades. De cara a la homogeneización de estas orientaciones para todos los estudiantes, es importante que sea el equipo docente quien las elabore.

Las etapas de la formación

Las etapas de formación en gestión de proyectos son de tipo abstracto y la transmisión se realiza en unidades lógicas y secuenciales. No obstante, en todos los casos, y con el fin de que los alumnos tengan una comprensión cabal de una asignatura y su sentido dentro de una titulación, conviene explicitar estas relaciones y, si es posible, mostrarlas en la forma más evidente posible. Esto último es lo que permite, precisamente, la organización de un programa de estudios, no sólo como una colección de asignaturas más o menos conexas (o inconexas), sino, como materias y módulos que resaltan las conexiones que existen entre ellos. Por otra parte, conocer la relación entre materias permite también entender la secuencia en que han sido dispuestas y, en definitiva, la lógica del programa completo, lo que aporta un sentido de trayectoria y proyección al trabajo de los alumnos. Así, pues, disponer de una explicación que justifica una materia en relación con otras suele ser motivante, especialmente si los alumnos tienen dificultades para entender por qué tienen que estudiar una asignatura difícil o cuya aportación a la formación no se percibe con claridad si no es en relación con otras.

Orientaciones educativas y didácticas

Las orientaciones educativas y didácticas son mecanicistas y se encuentran fragmentadas en unas guías, que generalmente son de tipo taylorista o fordista. Los formatos de las orientaciones que se han adoptado en la gestión de proyectos de traducción son diferentes en las diversas universidades. En buena medida son instrumentos que contribuyen a incrementar la transparencia de los estudios universitarios, que es una de las claves del EEES. Como subrayan Lobo et al (2007:519) "(...) *compartmentalizing learning into course modules with only minimal coordination of teaching does not allow within a professional process*".

Hoy por hoy, La oferta es dispar según los diferentes proveedores de formación y no parece haber una coordinación que favorezca un planteamiento racional de la misma para abordar globalmente las necesidades de los diferentes conceptos de la gestión de proyectos de traducción. Pym (2008:8) menciona "*All students should be trained in neighboring skills, not just to enhance employability but also they can understand then place within large translation activities; this approach positions translation as part of a larger whole, a project cycle.*"

Evaluación de las competencias

El ciclo del diseño de la asignatura se cierra con el planteamiento de los procedimientos de evaluación que permitan valorar si los resultados previstos se han logrado o no. Con carácter general, la guía docente informa sobre las diferentes modalidades y técnicas de evaluación que se utilizarán en la asignatura, así como sobre los criterios generales de evaluación y la ponderación de cada una de las actividades en la calificación final. Otro de los aspectos a considerar con respecto a la evaluación es la metodología docente que no se refleja en la mayoría de las guías docentes. Se observan métodos de evaluación del aprendizaje de tipo convencional mientras que el aprendizaje debe ser activo con el método de QCDQCPC (Quién, Cuándo, Dónde, Qué, Cómo, Por qué, Cuánto). Así pues, para diseñar y planificar la metodología de evaluación hay tener en cuenta: a) las competencias a desarrollar y los resultados esperados del aprendizaje; b) los contenidos de la asignatura; c) los niveles de dominio que se pretende alcanzar en cada caso. Sin olvidar que estos niveles de dominio definen el grado de desarrollo de las competencias. Para fijar dicho grado de desarrollo, además de los niveles de dominio, es conveniente definir indicadores generales y descriptores que establezcan el desarrollo de las competencias o la consecución de los resultados del aprendizaje de forma más concreta.

Uno de los epígrafes que incluyen las guías docentes está referido a los criterios de evaluación que se aplican en la asignatura. Quizás sea éste el aspecto que más reclamaciones puede suscitar en los Estudios de Traducción. Los criterios de evaluación en la mayoría de las guías docentes pueden ser, en ocasiones, vagos o ambiguos. Se debe diseñar y planificar la evaluación sin olvidar que es un proceso fuertemente interrelacionado, y de manera que quede integrada dentro de las actividades formativas de enseñanza-aprendizaje; de esta forma se consigue un aprendizaje coherente y alineado. Dicho proceso debe permitir cuantificar si los estudiantes han alcanzado los niveles de dominio planteados inicialmente (evaluación sumativa), pero también es necesario que motive y proporcione retroalimentación sobre su grado de aprendizaje durante el curso, sin necesidad de que afecte a su calificación final individual (evaluación formativa). Debe entenderse como una herramienta útil para hacer más efectivo el proceso de enseñanza. La adquisición de competencias previstas está verificada mediante trabajos y/o exámenes y las prácticas realizadas, contribuyendo de este modo a que quienes la cursan posean desde el primer momento una perspectiva amplia sobre el trabajo que supone la realización de esta asignatura. Los resultados esperados del aprendizaje son los resultados reales y evaluables que se espera haber alcanzado

con la asignatura una vez concluido el periodo formativo. Al formularlos se explica a los estudiantes cuáles son las actuaciones concretas que se espera que sean capaces de desarrollar, en qué contexto y hasta qué nivel. Es decir, se trata de concretar conocimientos, habilidades y destrezas (o sea, competencias) para que puedan ser objeto de la programación docente y de la evaluación.

Bibliografía

Toda guía docente debe también citar las referencias bibliográficas relevantes (básicas y complementarias) para que los alumnos complementen el material proporcionado por el docente. Se puede dividir en bibliografía básica y complementaria, para cubrir los contenidos que se van a explicar en clase y servir también de apoyo para la realización de informes y trabajos o, en su caso, para ampliar conocimientos. En tal perspectiva, una bibliografía adecuada debe informar al alumno acerca de los materiales básicos con los que deberá contar para la preparación de la asignatura, así como de la forma de acceder a ellos.

Recursos de apoyo al estudio

En este apartado es conveniente que se informe al alumno de los medios de apoyo que podrá utilizar, tales como son, por ejemplo, el curso virtual, la biblioteca, la videoconferencia, la conferencia en-línea, etc. También es útil informarles acerca del uso que deberá hacer de ellos en la asignatura. Lamentablemente, en las guías consultadas no se indican con claridad los recursos necesarios de apoyo con que el alumno debe contar para cursar la materia de gestión de proyectos de traducción con éxito.

Tutoría

El alumno ha de conocer con antelación los procedimientos de seguimiento por parte del equipo docente, así como el tipo de tutoría prevista. De cara al seguimiento que lleva a cabo el mencionado equipo docente, se le ha de informar con claridad de los distintos medios a través de los cuáles se puede contactar con él, los días y las horas de atención al alumno, los procedimientos de atención a la resolución de dudas de contenido en el curso, etc. En definitiva, el alumno debe conocer cuáles serán las funciones de seguimiento y tutoría que tendrá a su disposición a lo largo del curso; razón por la cual es imprescindible que la guía docente explique la forma en que los estudiantes son atendidos y los momentos oportunos para ello; de esta manera sabrán cuándo y a quién dirigirse en cada momento.

6.3. La descripción de las guías docentes en gestión de proyectos de traducción

UNIVERSIDAD DE ALCALÀ DE HENARES (UAH)

Código Asignatura:	791008 / 440025
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de proyectos de traducción (<i>Translation Project Management</i>)
Lengua de docencia:	Inglés/español
Lecturas:	15 horas = Lecturas (<i>whole group sessions</i>) 30 horas = Seminarios (<i>reduced group sessions</i>) 3 horas de talleres en grupos (<i>activities</i>) 2 horas = Exámen escrito (<i>written exam</i>)
Trabajo Autónomo:	150 hours (<i>preparation of activities and tasks, readings and study time</i>)
Total horas:	200

Contenidos: los contenidos están divididos en 7 bloques correspondientes a 42 horas y el aprendizaje se completa en 14 semanas.

Criterios de evaluación: se distinguen en su proceso de evaluación los criterios de la comprensión de la terminología adecuada sobre el proyecto de traducción, los diferentes enfoques para coordinar y gestionar tareas o actividades, manejar los recursos del proyecto con eficiencia, describir, explicar y desarrollar los conceptos, los métodos, los procedimientos y las técnicas básicas sobre la gestión de proyectos desde su fase inicial hasta su cierre.

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

- ✓ Presentación de contenidos utilizando libros de texto, manuales, obras de referencia y páginas web especializadas (*Presentation of contents using materials from textbooks, manuals, reference works and specialized web pages*);
- ✓ Presentación de recursos y la práctica por medio de las TIC (*Resources presentation and practice by means of ICTs*);
- ✓ Elaboración de trabajos y tareas fuera del horario de clase para ser estudiados y evaluados más tarde en clase (*Elaboration of assignments and tasks outside class hours to be later studied and assessed in class*).
- ✓ “Mock” en la gestión de proyectos de traducción (*Mock translation project management*)
- ✓ Práctica por medio de actividades que utilizan plataformas virtuales (*Further practice by means of activities using virtual platforms*).

Competencias genéricas o transversales que se describen:

1. Mejora del aprendizaje autónomo y la toma de conciencia sobre el conocimiento de la reutilización y el reciclaje (*Enhancement of autonomous learning and awareness about knowledge reusing and recycling*)
2. Desarrollo de habilidades en la búsqueda y el uso de la información bibliográfica, herramientas especializadas y recursos (*Development of skills for the search and use of bibliographic and specialized tools and resources*)
3. Desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y autocrítico (*Development of independent, critical and self-critical thinking based on supporting evidence*)
4. Fomentar el trabajo en equipo (*Teamwork encouragement*)
5. Desarrollo de capacidades de auto-evaluación y auto-mejora (*Development of the capacities for self-assessment and self-improvement*)
6. Conciencia acerca de la estructura de las tareas complejas y desarrollo de habilidades para llevarlas a cabo y cumplirlas (*Awareness about the structure of complex tasks and assignments and development of skills to perform and accomplish them*)
7. La conciencia y el respeto por la diversidad cultural y las distintas opiniones, así como la valoración de la honestidad académica (*Awareness and respect for cultural diversity and different opinions as well as valuing academic honesty*)
8. Capacidad para comprender y expresarse, correctamente y claramente, en el nivel C1 del Marco de Referencia Europeo de las lenguas, así como para ser capaz de traducir del Inglés al Español (*Ability to understand and express oneself, correctly and clearly, at the C1 level of the European Framework for Languages as well as to be able to translate from English into Spanish*).

Competencias específicas:

1. Descubrir y entender los conceptos relacionados de la gestión de proyectos de traducción (*To discover and understand concepts related to translation project management*)
2. Entender la importancia de seguir con un enfoque coordinado para gestionar proyectos que implican textos (*To understand the importance of following a co-ordinated approach to manage projects which involve lengthy texts*).
3. Entender la influencia de la gestión de conocimientos tales como los recursos, costes y control de calidad (*To understand the influence of the management of issues such as resources, costs and quality control*)
4. Llegar a ser consciente de los diferentes agentes y perfiles profesionales que intervienen en un proyecto de traducción (*To become aware of the different agents and professional profiles involved in a translation project*)
5. Describir y explicar conceptos, métodos, procedimientos básicos de la gestión de proyectos de traducción desde la etapa inicial (estimando la elaboración) hasta la finalización (*To describe and explain concepts, methods, procedures and basic techniques for translation project management from its initial stage (estimates elaboration) to its very end (invoice issue)*)
6. Utilizar de manera eficiente algunas herramientas modernas de gestión de proyectos de traducción (*To efficiently use some of the most widely known modern translation project management*)

7. Analizar y comentar los proyectos de traducción centrándose en el control de calidad y la aplicación de las normas y reglamentos vigentes (*To analyze and comment on translation projects focusing on quality control and the application of related current standards and regulations*)
 8. Identificar y aplicar los conceptos y herramientas necesarios para la gestión de proyectos de traducción (*To identify and apply concepts and tools to translation project management*)
-

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (UAB)

Código Asignatura:	No se especifica
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de proyectos de traducción
Lengua de docencia:	Español
Lecturas:	No se alude a ellas
Trabajo Autónomo:	No se menciona
Total horas:	Obviado
Contenidos:	No se detallan
Criterios de evaluación:	No se especifican

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

El objetivo de la asignatura de gestión de proyectos es introducir al estudiante en los conocimientos, procesos, habilidades, herramientas y técnicas adecuados para la gestión de proyectos, de tal forma que la aplicación de los mismos permita cumplir con los requerimientos planteados para el desarrollo de proyectos y pueda tener un impacto considerable en el éxito del mismo.

Competencias transversales

- ✓ Trabajar en equipo
 - ✓ Diseñar y gestionar proyectos
 - ✓ Razonar críticamente
 - ✓ Trabajar en un contexto multicultural
 - ✓ Aprender de manera estratégica, autónoma y continua
 - ✓ Trabajar de manera ética.
-

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)

Código Asignatura:	18099
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de Proyectos de Traducción y Tecnologías de la Información
Lengua de docencia:	Español
Lecturas:	Obviadas
Trabajo Autónomo:	No alude a él
Total horas:	No menciona
Contenidos de la asignatura:	No se especifica
Criterios de evaluación:	métodos de evaluación y porcentaje en la calificación final
	✓ Evaluación continua
	✓ Evaluación final

La ponderación asignada a cada una de las partes dependerá de las características propias de la materia. Todas las calificaciones se incluyen dentro de la escala de 0 a 10 con un decimal. Hay dos periodos de evaluación (ordinario y extraordinario) por matrícula, como para cualquier otra asignatura del plan de estudios. Estos períodos serán los asignados a asignaturas de 2º semestre (mayo para la convocatoria ordinaria y junio/julio para la convocatoria extraordinaria) La utilización excepcional de otros períodos extraordinarios, en lugar de la convocatoria oficial, contemplados en el calendario académico de la UAM (septiembre) es decisión de cada CTS y deberá aparecer debidamente justificada en las directrices propias de las titulaciones que prevean hacer uso de dicho período para casos especiales.

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

La metodología de enseñanza-aprendizaje comprende tres tipos de actividades:

- A. Actividades presenciales
- B. Exposiciones a cargo del profesor en las que se expondrán los requisitos y la metodología de un trabajo académico complejo.
- C. Tutelas de seguimiento: sesiones programadas de asesoramiento
- D. individual (o colectivo) para el seguimiento del trabajo de fin de grado.
- E. Las tutorías son de carácter obligatorio para los alumnos.
- F. Actividades no presenciales

G. Actividades de evaluación

H. Presencial :

1. Seminarios 9 h 26%
2. Tutorías de seguimiento 30 h
3. presencial
4. Trabajo autónomo del estudiante 111 h 74%

I. Carga total de horas de trabajo: 25 horas x 6 ECTS 150 h

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (UCM)**Código Asignatura:** 21800027**Distribución de créditos:** No se especifica**Curso académico:** 2014-2015**Frecuencia de revisión:** No se especifica**Nombre de la asignatura:** Gestión de Proyectos de Traducción**Lengua de docencia:** Español**Lecturas:** No se alude a ellas**Trabajo Autónomo:** No se menciona**Total horas:** No se especifica

Objetivos: Evaluar y utilizar adecuadamente materiales de referencia (diccionarios, glosarios, memorias de traducción, indicaciones del cliente) y herramientas informáticas aplicadas a la traducción en un entorno profesional de la empresa.

Conocer el proceso traductor desde el encargo hasta la entrega, en un contexto de trabajo en equipo, de forma organizada y eficiente, incluyendo nuevos perfiles profesionales y tareas generados por las nuevas tecnologías

Contenidos de la asignatura: Introducción a la vida profesional de traductor e intérprete; ejercicio profesional y en la empresa; carreras profesionales y tipos de empresas; exigencias laborales y protocolos de interés para TI; normativas de calidad y estándares; organización de información y comunicación en la empresa; métricas aplicables a los perfiles profesionales; asociaciones y colectivos relacionados con la traducción o la interpretación; Gestión de proyectos: tipos de proyectos, análisis de alcance y preventa, arranque de proyectos, ejecución de proyecto, cierre de proyecto y postventa, práctica en gestión de proyectos de Traducción e Interpretación.

Criterios de evaluación

- ✓ Apreciación del profesor
- ✓ Evaluación continua a través de las prácticas y trabajo del estudiante para prepararlas, así como de las actividades adicionales, la participación y la calidad de los trabajos realizados a lo largo del cuatrimestre.
- ✓ Examen final presencial teórico y práctico.
- ✓ Desglose porcentual
- ✓ Convocatoria ordinaria : valoración del profesor: 10 %; ejercicios prácticos, trabajos y actividades adicionales a lo largo del semestre: 35 %; prueba teórica presencial: 20 %; prueba práctica presencial: 35 %,
- ✓ Convocatoria extraordinaria: Prueba teórica y práctica presencial: 100 %
- ✓ Las calificaciones se calculan a la décima de punto. Por el carácter práctico y profesional de la asignatura es necesaria la asistencia al menos al 80% de las clases presenciales.

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

Exigencias laborales

- ✓ Asociaciones y otros colectivos relacionados con la traducción o la interpretación
- ✓ Metodologías profesionales de los distintos perfiles profesionales
- ✓ Práctica en búsqueda y fidelización de clientes, gestión y ejecución de proyectos de traducción e interpretación
- ✓ Abierto a enseñanza-aprendizaje parcialmente no presencial utilizando esencialmente las herramientas y plataformas TIC ya existentes y cualesquiera otras que pudieran arbitrarse.

Las competencias o destrezas adquiridas

- ✓ Competencia básica de gestión de proyectos
- ✓ Conocimiento del sector profesional de traducción e interpretación en la empresa
- ✓ Capacidad de relación con clientes, personal de la empresa y colaboradores externos en el proceso comercial, productivo y postventa
- ✓ Conocimiento de los principales estándares y certificaciones de calidad que afectan a la traducción.

Competencias generales (propias del módulo)

- ✓ Adquirir conocimientos en modo de autoaprendizaje
- ✓ Trabajar en equipo
- ✓ Evaluar y utilizar diccionarios generales y especializados, glosarios y bases de datos terminológicas en cualquier soporte
- ✓ Utilizar adecuadamente las normas y los usos idiomáticos en todas las lenguas de trabajo, en sus manifestaciones oral y escrita, recurriendo en su caso a herramientas informáticas
- ✓ Conocer el proceso traductor desde el encargo hasta la entrega.

Actividades docentes

- ✓ Explicación del sistema y del calendario de trabajo y prácticas mínimas exigidas
- ✓ Explicaciones teóricas de los distintos aspectos de la actividad profesional

- ✓ Aplicaciones prácticas
- ✓ Ejercicios prácticos de gestión de proyectos en sus distintas fases y tareas.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (UPC-ICAI-ICADE)

Código Asignatura:	No se menciona
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión y normalización de proyectos de traducción
Lengua de docencia:	Español
Lecturas:	No se alude a ellas
Trabajo Autónomo:	No se especifica
Total horas:	No se mencionan
Criterios de evaluación:	Examen escrito; examen tipo test; examen oral; presentación pública; evaluación de monografías individuales; evaluación de monografías de autoría colectiva; evaluación de aprendizaje responsable; autoevaluación y co-evaluación; calificación colegiatura; participación activa del alumno en el aula.
Contenidos de la asignatura:	No se especifica

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos: no se especifican

Para la Universidad Pontificia de Comillas la asignatura de la gestión de proyectos de traducción es considerada como una materia optativa de traducción especializada y el programa de estudios de traducción integran los conceptos de gestión de proyectos, de la empresa y su entorno desde el cuatrimestre segundo y tercero, y llegando al cuarto y quinto cuatrimestres.

Competencias

Capacidad de análisis y síntesis; comunicación oral y escrita en la lengua propia; conocimiento de la lengua extranjera; capacidad de organización y planificación; capacidad de gestión de la información; toma de decisiones; resolución de problemas; compromiso ético; razonamiento crítico; habilidades interpersonales; rigor y seriedad en el trabajo; trabajo en equipo; trabajo en un contexto internacional; trabajo en un equipo interdisciplinar; reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; capacidad de trabajo intelectual; aprendizaje autónomo; capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; motivación por la calidad; creatividad; comprensión de las culturas y las costumbres de otros países; iniciativa y espíritu emprendedor; adaptación a nuevas situaciones; liderazgo; capacidad de comunicación.

Para la universidad Pontificia de Comillas, la sociedad globalizada del presente precisa nuevos profesionales con una sólida formación interdisciplinar, que les permita desarrollar su actividad en ámbitos diversos y en cualquier lugar del mundo.

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (UEM)

Código Asignatura:	9930001404
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Ética Empresarial y Gestión de servicios de Traducción
Lengua de docencia:	Español/Inglés
Lecturas:	No se menciona
Trabajo Autónomo:	No se alude a él
Total horas:	No se especifica

Contenidos de la asignatura:

- ✓ Los servicios de traducción: definición, tipos de servicio y modelos de negocio
- ✓ Procesos, flujos de trabajo, recursos humanos, recursos técnicos y herramientas
- ✓ Gestión de proyectos: tipos, plazos, costes, tareas, gestión de la calidad, rentabilidad
- ✓ El código de ética.

Criterios de evaluación: Pruebas objetivas de conocimientos; Exposiciones orales; Portafolio; Trabajos individuales dirigidos; Observación del desempeño.

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos: contextualización y análisis de las relaciones con el cliente; definición de conceptos clave para la redacción de un contrato de servicios; confidencialidad ante los encargos; estudio de las cuestiones deontológicas aplicadas a la traducción y la interpretación. Normas y estándares de los servicios de traducción; gestión de proyectos; organización del trabajo; análisis del mercado de la traducción. Metodología: método del caso, aprendizaje basado en problemas, clase magistral; entornos de simulación.

Competencias básicas

- ✓ Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- ✓ Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- ✓ Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- ✓ Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Competencias transversales: autoconfianza, consciencia de los valores éticos, habilidades en las relaciones interpersonales. El estudiante sabrá gestionar proyectos multidisciplinares, conocerá los aspectos económicos, profesionales y de mercado; adquirirá conocimientos sobre el funcionamiento de un departamento o una empresa de traducción; será capaz de aplicar la norma ISO de traducción.

Actividades formativas

Ejercicios prácticos, Realización de proyectos y trabajos dirigidos, Clases magistrales, Estudio autónomo, tutoría.

UNIVERSIDAD JAUME 1 (UJI)

Código Asignatura:	SAH024
Distribución de créditos:	No se especifica
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de Proyectos de Traducción
Lengua de docencia:	Español
Lecturas:	No especificadas
Trabajo Autónomo:	No se especifica
Total horas:	No se menciona
Contenidos de la asignatura:	No se alude a ellos
Criterios de evaluación:	No se especifica

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

Módulo de especialización

Descripción

La gestión de proyectos de traducción abarca un gran número de tareas de mayor o menor envergadura que pueden marcar de forma decisiva el éxito de un proyecto dado. No hay que olvidar que el traductor autónomo funciona, en realidad, como una empresa unipersonal, por lo que él mismo reúne en su persona todas las funciones que en una empresa cubren distintos individuos con diferentes responsabilidades. En este curso se cubrirán todos los aspectos que entran en juego desde la recepción de un trabajo hasta su entrega final al cliente: desde la elaboración del presupuesto inicial y del plan de proyecto hasta su facturación. Asimismo, se hará un hincapié especial en los procedimientos de control de calidad que deben implantarse en todos estos procesos y la normalización existente al respecto. El curso se completará con una perspectiva con datos concretos sobre el mercado español e internacional de la traducción, incluido un resumen sobre las principales asociaciones.

Objetivos

Concienciar a traductores y profesionales del sector sobre los procesos de un proyecto de traducción y las ventajas que pueden aportar; subrayar las actividades que se encierran en el desarrollo de un proyecto de traducción; mejorar la comprensión del valor que supone la planificación de un proyecto de traducción; mejorar la producibilidad de las actividades de un proyecto, así como sus riesgos y contingencias; potenciar la calidad del proceso de traducción desde la recepción de un trabajo hasta su entrega, para mejorar la calidad del producto final: la traducción; confeccionar plantillas personalizables de revisión y control para su aplicación en el trabajo diario; potenciar la implantación de un proceso de trabajo común: normalización; conocer y aplicar algunas de las normas de calidad empleadas en el sector; conocer y aplicar algunas de las normas evaluadoras de la calidad de las traducciones utilizadas en el sector; mejorar el rendimiento y la planificación de los traductores, así como tener una visión global de la realidad del trabajo diario en una empresa de traducción y del propio traductor autónomo; ser capaces de realizar un presupuesto detallado, así como un plan de proyecto, incluidos los criterios de fijación de precios; conocer la realidad del mercado español e internacional, incluidas las asociaciones profesionales.

UNIVERSIDAD DE GRANADA (UGR)

Código Asignatura:	No se especifica
Distribución de créditos:	No especificada
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de Proyectos de Traducción
Lengua de docencia:	Español

Lecturas:	No se mencionan
Trabajo Autónomo:	Sin especificar
Total horas:	No se alude a él
Contenidos de la asignatura:	No especificados
Criterios de evaluación:	Obviados

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

Objetivos

1. Enseñar al estudiante las implicaciones sociales y éticas de la labor profesional del traductor y del intérprete.
2. Desarrollar en el estudiante la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios para comprender la complejidad y el carácter dinámico de la profesión de traductor e intérprete, atendiendo de forma integrada a todas sus perspectivas.
2. Desarrollar en el estudiante la capacitación para aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, utilizando una o varias lenguas de trabajo, a los diversos ámbitos: ejercer de forma adecuada la profesión de traductor profesional «generalista»; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial, redactor y revisor; lexicógrafo, terminólogo; y docente de lenguas.
3. Desarrollar en el estudiante competencias relacionadas con la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro del área de estudio de la Traducción e Interpretación.
4. Desarrollar en el estudiante habilidades encaminadas a transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Desarrollar en el estudiante la capacitación de reunir e interpretar datos relevantes, dentro del campo de estudio de la Traducción e Interpretación, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
6. Desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores especializados y de posgrado.
7. Desarrollar en el estudiante la capacitación necesaria para aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes ámbitos de actuación.
8. Desarrollar en el estudiante habilidades para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas. Las competencias básicas o transversales (instrumentales, personales y sistémicas) y las específicas (académico-disciplinares y profesionales) que el estudiante adquiere al finalizar este Grado, y que detallamos a continuación, responden a la adquisición de una formación general y específica, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. El modo en el que se han expresado dichas competencias permite identificar con facilidad los resultados de aprendizaje y por tanto observarse, medirse y evaluarse.

COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

Competencias profesionales

- Saber aplicar los aspectos económicos, profesionales y del mercado de la traducción y la interpretación; Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación; Saber aplicar las técnicas de edición, maquetación y revisión textual; organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica. Ser capaz de diseñar proyectos de traducción e interpretación; Ser capaz de aplicar las destrezas de traducción e interpretación. Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional. Aplicar las herramientas de traducción asistida por ordenador. Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación; Crear y gestionar bases de datos terminológicas. Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional. Ser capaz de usar con eficacia la memoria a corto, medio y largo plazo; ser capaz de aplicar con eficacia las técnicas de interpretación de enlace y toma de notas; Conocer y usar los conceptos y discursos propios de ámbitos específicos de la profesión. Ser capaz de realizar tareas de traducción a la vista.

Competencias instrumentales

- Ser capaz de organizar y planificar; Ser capaz de resolver problemas; Ser capaz de analizar y sintetizar; Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género; Conocer los aspectos teóricos del campo de estudio; Conocer las herramientas informáticas relativas al ámbito de estudio; Ser capaz de gestionar la información; Ser capaz de tomar decisiones; Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo.

Competencias personales

- Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión; Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos; Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad; Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales y la mediación lingüística; Ser capaz de trabajar en equipo; Ser capaz de trabajar en un contexto internacional; Ser capaz de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar.

Competencias sistémicas

Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad; Ser capaz de aprender en autonomía; Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones; Desarrollar la creatividad; Tener iniciativa y espíritu emprendedor; Tener capacidad de liderazgo; Organizar el trabajo y diseñar, gestionar y coordinar proyectos.

Competencias académico-disciplinares

Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual.

UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA (UOC)

Código Asignatura:	No se especifica
Distribución de créditos:	No se menciona
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica

Nombre de la asignatura:	Gestión de Proyectos de Traducción
Lengua de docencia:	Multilingüe (catalán, castellano e inglés)
Lecturas:	No se alude a ellas.
Trabajo Autónomo:	No se especifica
Total horas:	Obviado

Contenidos de la asignatura: Definición de la tarea; Procesos y proyectos de traducción; Entornos necesarios: informático y de recursos; El equipo humano necesario: gestores, traductores, correctores y técnicos. Externalización; Determinación del volumen y el coste, recuento de palabras y análisis de un proyecto; Proyectos de traducción y formatos estándares: TMX, TBX, XLIFF y SRX; Herramientas para la gestión de proyectos; Calidad; Procesos individuales: el caso de la traducción literaria; Fiscalidad.

Criterios de evaluación: No se mencionan

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos: curso de especialización que dispone de materiales docentes de varias tipologías: manuales y libros en formato papel y digital, recopilaciones de artículos científicos y vídeos explicativos. Los materiales pueden estar en catalán y castellano o en inglés. Las aulas virtuales son multilingües (catalán y castellano) y están dotadas de un sistema de traducción automática. Así pues, los alumnos adquieren las competencias profesionales para gestionar proyectos de traducción complejos.

El curso también cuenta con una agencia virtual de traducción. Mediante esta agencia virtual los alumnos reciben y entregan las tareas de traducción, simulando el proceso profesional real. Los alumnos, a lo largo de los estudios, desempeñan varios papeles en la agencia de traducción.

Objetivos:

- ✓ Dominar las herramientas tecnológicas de ayuda a la traducción;
- ✓ Conocer los procesos asociados con los proyectos de traducción.

En esta asignatura adaptada al EEES según la universidad, los alumnos adquieren las competencias necesarias para gestionar proyectos de traducción complejos. Los conocimientos adquiridos son útiles para gestionar todo tipo de proyectos de traducción: desde los pequeños proyectos propios de un traductor autónomo, hasta grandes proyectos multilingües donde intervienen un gran número de profesionales.

Competencias transversales

- ✓ Uso y aplicación de las TIC en el ámbito profesional. Saber utilizar las herramientas tecnológicas habituales en el ejercicio de la profesión;
- ✓ Resolver problemas relevantes en la disciplina con criterio y de forma efectiva, identificando, analizando y definiendo los elementos significativos;
- ✓ Planificar el estudio y gestionar el tiempo de forma que la actividad académica sea compatible con otras actividades y responsabilidades;
- ✓ Trabajar y aprender de forma autónoma y decidir con criterio propio las estrategias para lograr los objetivos previstos.

Competencias específicas

- ✓ Conocer los estándares, las normas aplicables y los principios éticos de la profesión del traductor, ser consciente de su función social y saber autoevaluarse (cuestionar los propios hábitos y estar abierto a las innovaciones)
- ✓ Tener conocimiento actualizado de los requerimientos del mercado y del perfil laboral del traductor, y saber aplicarlos a la realización de acciones de captación de clientes.
- ✓ Saber negociar con el cliente las especificaciones de un trabajo de traducción (definir plazos de entrega, tarifas, facturación, condiciones de trabajo, acceso a la información, contratos, derechos, responsabilidades, especificaciones de traducción, pliego de condiciones, etc.)
- ✓ Saber establecer etapas y estrategias para la traducción de un documento o de un proyecto de traducción, y saber planificar y gestionar el propio tiempo y el estrés;
- ✓ Saber buscar la información apropiada para comprender mejor el contenido de un documento y conocer las estrategias para la investigación documental y terminológica;
- ✓ Saber utilizar de forma efectiva las herramientas de búsqueda textual (léxica, terminológica, de corpus, etc.);
- ✓ Saber archivar de forma adecuada la documentación y los recursos generados;
- ✓ Saber utilizar con eficacia y rapidez y saber integrar en la práctica laboral una amplia gama de software de asistencia de traducción (asistentes de corrección, de traducción, de gestión de la terminología, de diseño y búsqueda documental, etc.);
- ✓ Conocer las posibilidades y los límites de la traducción automática.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)

Código Asignatura:	No se especifica
Distribución de créditos:	No se alude a ellos
Curso académico:	2014-2015
Frecuencia de revisión:	No se especifica
Nombre de la asignatura:	Gestión de proyectos de traducción
Lengua de docencia:	Español
Lecturas:	No se especifica
Horas no presenciales:	30 horas
Horas presenciales:	45 horas
Trabajo Autónomo:	75 horas
Total horas:	150 horas

Criterios de Evaluación:

- ✓ Asistencia y participación en clase y en el espacio colectivo virtual
- ✓ Elaboración de un portafolio digital
- ✓ Elaboración de un proyecto de traducción
- ✓ Realización del trabajo de gestión terminológico-documental para el proyecto de traducción.

Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

- ✓ Docencia presencial introductoria (clases magistrales y seminarios);
- ✓ Trabajo práctico en el aula de informática;
- ✓ Espacio virtual para el trabajo colectivo;
- ✓ Tutorías virtuales y presenciales (individuales o grupales);
- ✓ Preparación de trabajos individuales o en grupo.

Competencias

- ✓ Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios; conocimiento del campo de estudio; conocimiento de la profesión;
- ✓ Capacidad de análisis y síntesis; capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; capacidad para aprender; capacidad para ser críticos y autocríticos; aptitud en la toma de decisiones;
- ✓ Aptitudes en el uso de ordenadores; aptitudes para la investigación.

Competencias específicas

- ✓ Saber localizar y utilizar las fuentes de documentación de manera eficaz para resolver problemas terminológicos y conceptuales; desarrollar una capacidad estratégica para la labor de documentación y para la gestión terminológica y de proyectos; fomentar la capacidad de análisis crítico.

Competencias transversales

- ✓ Capacidad de organización y planificación; Resolución de problemas; Capacidad de gestión de la información; Razonamiento crítico; Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; Trabajo en equipo; Aprendizaje autónomo; Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; Diseño y gestión de proyectos.

6.4. El análisis de las guías docentes

Para analizar las 10 guías presentadas anteriormente se ha realizado un estudio observacional y descriptivo, a menudo mediante tablas o colores que permiten visualizar mejor los datos. Se expresan las conclusiones en porcentajes cuando así se facilita la comprensión, aunque hay que señalar que los únicos criterios que utilizamos son los de frecuencia y de

importancia. La prioridad se ha atribuido según dichos valores, y los datos extraídos no son exhaustivos.

Tabla 6.4.1.

Presencia de la gestión de proyectos y valor en créditos de los Estudios de Traducción

Item	Universidad	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Total valor créditos
A	UAB	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-6 créditos -Opcional	6 ECTS
B	UAM	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-6 créditos -Opcional	6 ECTS
C	UCM	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-6 créditos -Obligatoria	6 ECTS
D	UEM	Aparecen algunos conceptos de gestión	Aparecen algunos conceptos de gestión	Aparecen algunos conceptos de gestión	-6 créditos -obligatoria	6 ECTS
E	UAH	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-8 créditos -Obligatoria	8 ECTS
F	UGR	Aparecen algunos conceptos de gestión de proyectos	Aparecen algunos conceptos de gestión de proyectos	Aparecen algunos conceptos de gestión de proyectos	-6 créditos -opcional	6 ECTS
G	UJI	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-2,5 créditos -Opcional	2,5 ECTS
H	USAL	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-6 créditos -Obligatoria	6 ECTS
I	UPC	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-3 créditos -Opcional	3 ECTS
J	UOC	No se aprecia	No se aprecia	No se aprecia	-5 créditos -Opcional	5 ECTS

Análisis de los resultados de la tabla precedente.

Los resultados más destacables son:

1. En el 100% de las universidades se estudia la gestión de proyectos de traducción;

2. En el 100% de las universidades se estudia la gestión de proyectos de traducción en el 4º año;
3. En el 60% de las universidades se opta por la gestión de proyectos de traducción como una asignatura opcional
4. En el 60% de las universidades se atribuye a la gestión de proyectos de traducción un valor de 6 créditos ECTS.
5. En el 40% de las universidades tomadas en consideración se opta por la gestión de proyectos de traducción como una asignatura obligatoria (UAH, UCM, USAL, UEM)
6. En el 20% de las universidades se introducen algunos conceptos relativos a la gestión de proyectos de traducción desde el primer año (UGR y UEM).

Valoración de los resultados de la tabla precedente

Las principales orientaciones que se pueden señalar ante estos resultados son las siguientes:

- 1) Aparece la asignatura de la gestión de proyectos en el cuarto año, siendo así que la asignatura debería empezar a partir del primer año para que los alumnos vayan familiarizándose con los conceptos básicos o la terminología adecuada de gestión de proyectos de traducción, el contexto de la empresa, el mercado: la oferta y la demanda. Tal cambio no consiste sólo en un simple cambio de los objetivos de aprendizaje ni tampoco en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos.
- 2) Por otro lado, a nuestro modo de ver, aunque el 60% de las universidades opte por la gestión de proyectos de traducción como una asignatura opcional, se trata más bien de una asignatura obligatoria porque es lo que demandan las empresas de traducción (las competencias transversales). El hecho de que ya el 40% de las universidades opte por la gestión de proyectos de traducción como una asignatura obligatoria (UAH, UCM, USAL, UEM) señala seguramente esta tendencia.
- 3) En relación a Los créditos ECTS de la materia, resulta paradójico que en un Grado en Traducción e Interpretación de 240 créditos, los estudiantes sólo deban superar 6,5 o 2,5 créditos ECTS de materias opcionales en gestión de proyectos. En juicio propio, los nuevos títulos corren el serio riesgo de formar profesionales que saben traducir, pero con escasas competencias para coordinar una actividad traductora al nivel mínimo exigible en el mercado laboral. Sin embargo, el concepto de competencia que recientemente ha cobrado un papel protagonista en el diseño curricular de los planes de estudios de titulaciones y guías docentes de módulos y materias no se ha empleado con la suficiente consistencia en el caso de los Estudios de Traducción e interpretación, produciéndose una distribución irregular de créditos por competencias.

Tabla 6.4.2.

Aplicación de la gestión de proyectos por competencias

Univer- sidad	Competencia en la planificación	Competencia en la organización	Competencia en la ejecución	Competencia en el seguimiento y control
UAB	Incompleta Falta de metodología adecuada en la gestión de proyectos	No incluida	Poco clara	Poco clara
UAM	Incompleta	Falta de metodología adecuada en la gestión de proyectos	Poco aclaratoria	Incompleta
UCM	Incompleta	Falta de metodología adecuada en la gestión de proyectos	Falta de metodología adecuada en la gestión de proyectos	Falta de metodología adecuada en la gestión de proyectos
UE	Incompleta	No se especifica	No se especifica	No se especifica
UAH	Incompleta ausente de metodología en la gestión de proyectos	Se especifica	Se especifica	Se especifica
UGR	Incompleta ausente de metodología en la gestión de proyectos	Ausente de metodología adecuada en la gestión de proyectos	Poca clara	Poco clara
UJI	Incompleta ausente de metodología en la gestión de proyectos	Incompleta ausente de metodología en la gestión de proyectos	Incompleta	Incompleta
USAL	Incompleta y falta de metodología en la gestión de proyectos	Incompleta	Incompleta	Incompleta
UPC	Incompleta y falta de metodología en la gestión de proyectos	Incompleta	Incompleta	Incompleta
UOC	Incompleta y falta de metodología en la gestión de proyectos	Incompleta	Incompleta	Incompleta

Análisis de los resultados de la tabla precedente

En juicio propio, los resultados más destacables son:

- Ninguna (0%) de las guías docentes actuales en gestión de proyectos de traducción examinadas cumplen con las exigencias de los estándares de gestión de proyectos (Project Management), por una u otra razón.
 - Escasa o nula calidad en la competencia de la planificación:
 - Consideramos que el 100% son incompletas
 - el 60% carecen de metodología
 - Poca o ninguna calidad en la competencia de la organización:
 - A todas luces, el 40% son incompletas
 - el 40% carecen de metodología
 - el 20% ni la mencionan;
 - el 10% la especifica (UAH)
 - Escasa o nula calidad en la competencia de la ejecución:
 - el 40% son claramente incompletas;
 - el 30% parecen poco claras;
 - el 10% no hace mención de ella;
 - el 10% carece de metodología
 - el 10% la especifica mejor (UAH)
 - Escasa o nula calidad en la competencia del seguimiento y control:
 - el 50% son claramente incompletas;
 - el 20% parecen poco claras;
 - el 10% no hace mención de ella;
 - el 10% carece de metodología
 - el 10% la especifica mejor (UAH)

Valoración de los resultados de esta tabla

Las principales indicaciones que se extraen de estos resultados son las siguientes:

- En relación al punto uno del análisis de resultados anterior, podemos decir que una guía docente involucrada en la gestión de proyectos que carezca de una metodología para cumplir sus objetivos del aprendizaje es como conducir un coche sin retrovisores.
- Utilizar herramientas informáticas que ayuden a desarrollar las distintas tareas.

		-Ausente de un programa informático de gestión de proyectos	-Ausente de un programa informático de simulación	-Ausente de un programa informático de simulación	-Ausente de un programa informático de simulación	-Ausente de un programa informático de simulación	
UGR	Incompleto	-Incompleto -Ausente de un programa informático De simulación	Incompleto -Ausente de un programa informático De simulación	Incompleto -Ausente de un programa informático De simulación	poco claro los métodos de resolución de problemas	Incompleto -Ausente de un programa informático De simulación	Poco claro
UJI	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto
USAL	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto
UC	Incompleto	Ausente de una metodología de gestión de proyectos	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto
UOC	Incompleto	Incompleta Ausente de una metodología de gestión de proyectos	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto	Incompleto

Análisis de los resultados de la tabla precedente

Los resultados más destacables son:

- Ninguna (0%) de las guías docentes actuales en gestión de proyectos de traducción examinadas cumplen con las exigencias de los estándares de gestión de proyectos (Project management), por una u otra razón.
 - Escasa o nula calidad en el conocimiento del Alcance del proyecto:
 - Consideramos que el 80% son incompletas;
 - el 10% carece de metodología;
 - el 10% restante es poco claro
 - Poca o ninguna calidad en el conocimiento de la gestión de plazos del proyecto (señalar que, en este caso, en ocasiones una misma guía puede carecer de metodología y ser incompleta al mismo tiempo):
 - el 40% carecen de metodología;
 - el 40% carecen de programa informático de simulación
 - Escasa o nula calidad en el conocimiento de la gestión de costes del proyecto:

- el 50% son claramente incompletas y carecen de programa informático de simulación;
- el 30% son poco claras al respecto;
- Escasa o nula calidad en el conocimiento de la Calidad del proyecto:
 - el 80% son incompletas;
- Escasa o nula calidad en el conocimiento de gestión de Recursos Humanos y la comunicación:
 - el 60% de las guías didácticas son poco claras (respecto de los métodos de resolución de problemas o respecto de los procesos)
 - el 30% son incompletas
- Escasa o nula calidad en el conocimiento de gestión de riesgos del proyecto:
 - Consideramos que el 70% son incompletas (por carecer, por ejemplo, de un programa informático de simulación);
- Escasa o nula calidad en el conocimiento de gestión de suministros
 - Consideramos que el 60% de las guías didácticas son poco claras;
 - el 40% son incompletas.

Valoración de los resultados anteriores

No se detallan suficientemente en las guías docentes consultadas los procesos adecuados que permiten que los alumnos adquieran conocimientos para realizar una clara definición, ordenación, estimación de las actividades, una planificación de recursos, estimación de costes, identificación y cuantificación de riesgos, entre otros.

Figura 6.1.1. La evaluación de la aplicación de los conceptos de gestión de proyectos

Conceptos	Evaluación				
	1	2	3	4	5
Alcance del proyecto	X				
Plazo del proyecto		X			
Coste del proyecto	X				
Calidad del proyecto		X			
Recursos humanos del proyecto			X		
Comunicación en situación del proyecto		X			
Riesgos del proyecto	X				
Simunistro en situación del proyecto	X				
Integración del proyecto		X			

Fuente: Formulación propia

Como se puede observar en la figura precedente, no se contemplan en las guías docentes tomadas en consideración los procesos requeridos del alcance del proyecto que usualmente comprende: la iniciación, planificación del alcance, definición del alcance, verificación del alcance y control de cambios del alcance. Es recomendable utilizar diferentes técnicas de evaluación, pruebas escritas, exposiciones orales, realización de informes, estudio de casos y problemas aplicados reales, simulaciones, tablas de observación, etc. No se contempla en las diferentes guías la estructura organizacional de proyectos, ahora bien, la elección por parte de los alumnos de una estructura adecuada ayuda a alcanzar los objetivos y otorga un papel activo al estudiante. Además, en la aplicación de la gestión de proyectos siempre hay conflictos, el futuro gestor de proyectos de traducción debe saber gestionar las diferentes tensiones que no tardarán en aparecer una vez integrado en el mercado laboral. Tampoco existe ninguna gestión de proyectos si no realiza la coordinación de los cambios a lo largo del proyecto.

De entre las universidades tenidas en cuenta, la universidad de Alcalá de Henares y la universidad Jaume I se desmarcan de la situación e intentan integrar los conceptos de la gestión de proyectos, aunque de manera parcial. Y una de las universidades (Universidad de Barcelona) ha optado por un modelo de *practicum* concentrado en un único año. Con diversas denominaciones (guías docentes, planes docentes, etc.) han surgido en las universidades españolas los cambios asociados a la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como consecuencia de la Declaración de Bolonia de 1999. Así pues, las competencias presentan una combinación dinámica de atributos (con respecto al conocimiento y a su

aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades) que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa o el modo en que los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.

Las competencias profesionales combinan los requerimientos formativos de las empresas, de la sociedad y de las propias personas. Recogemos aquí las definiciones de dos organismos relevantes sobre este concepto:

INEM: Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer.

OIT (Organización Internacional del Trabajo): Define la competencia profesional como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación se asocian fuertemente, dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

En resumen, pues, una guía docente persigue objetivos educativos y consiste en ayudar a los estudiantes a ser buenos profesionales, utilizando para ello los recursos necesarios de forma eficiente. Por otra parte, una guía docente no es una suma de elementos aislados, sino su orquestación en pro de objetivos comunes. Los instrumentos y técnicas utilizados deben ser los adecuados para evaluar el desarrollo de las competencias, tanto específicas como genéricas, al igual que los criterios generales de evaluación de cada tipo de prueba y el peso relativo que tiene cada una de ellas ya que los métodos en la adquisición de los conocimientos de gestión de proyectos de traducción implican contextos de resolución de problemas.

En la planificación de la asignatura en gestión de proyectos de traducción (Vd. Anexo A) se tiene en cuenta la variedad de recursos didácticos que pueden utilizarse, por ejemplo, los conceptos básicos de marketing /ventas porque hoy en día hay que saber vender la traducción y saber comunicar de manera efectiva con el cliente, con los interfaces, en resumidas cuentas, con el público en general. Más concretamente, el alumno tendrá la oportunidad de comprobar o intuir el modo en que la formación adquirida en la asignatura de gestión de proyectos le capacita/posibilita para competir en igualdad de condiciones en el mercado laboral.

6.4.1. Resultados de los análisis plasmados en una matriz DAFO:

Oportunidades-Amenazas y Fortalezas-Debilidades

De forma complementaria, se busca aquí perfeccionar el análisis precedente con el método DAFO. El **análisis DAFO**, también conocido como **análisis FODA**, es una metodología de estudio de la situación de una organización o un proyecto utilizado para analizar las características internas (**Debilidades** y **Fortalezas**) y su situación externa (**Amenazas** y **Oportunidades**) en una matriz cuadrada. Proviene de las siglas en inglés *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats*). Por otra parte, el análisis DAFO surgió de la investigación conducida por el **Stanford Research Institute** entre 1960 y 1970. El método ha demostrado ser una herramienta sencilla, potente y fiable a la hora de realizar una planificación estratégica, ya que ayuda a una organización dada a identificar los factores estratégicos críticos, a usarlos y a apoyarse en ellos para realizar los cambios organizacionales mediante la explotación y consolidación de las fortalezas, la minimización o paralización de las debilidades, el aprovechamiento de las ventajas de las oportunidades, y la eliminación, reducción o defensa frente a las amenazas. Así se anticipan oportunamente las acciones que será necesario aplicar en cada posible escenario, desarrollando una estrategia efectiva que asegure el cumplimiento de la misión, por tal razón, constituye una herramienta efectiva que facilita la apreciación objetiva de la situación y la correcta toma de decisiones.

Así pues, en los casos aquí presentes, mediante la interpretación de los resultados del análisis DAFO, se pueden emitir las conclusiones que ponen en evidencia las fortalezas y debilidades de las guías docentes en la gestión de proyectos de traducción ofertadas en las 10 universidades tomadas en consideración.

Hoy día tal y como demuestran los estudios empíricos y publicaciones, es imposible que los alumnos adquieren conocimientos en los Estudios de Traducción al más alto nivel cuando no se le concede la importancia necesaria al dominio de la gestión de proyectos. Acto seguido se presenta la matriz de análisis cualitativos de las guías docentes mediante el método.

Tabla 6.4.4.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAH

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis Interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. - El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Adecuada infraestructura de medios y equipos para las tareas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada de gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Falta de algunas habilidades y capacidades clave en la gestión de proyectos -Modificaciones legislativas continuas. - Poca valoración de la docencia
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Innovación en los niveles de exigencia de los alumnos. -Rentabilidad para las empresas de traducción -Fomento de la vinculación Universidad-empresa -Flexibilidad de horarios -Uso de la red Internet como herramienta docente -Oferta complementaria de enseñanza en español y a distancia 	<ul style="list-style-type: none"> -Situación actual de los recortes en las universidades y baja calidad de la formación del traductor -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica aguda, limitada utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza -Recortes económicos.

Tabla 6.4.5

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAB

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción e interpretación se percibe como una vía rápida al empleo. -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesionalmente atractiva. -Conocimiento de la multiculturalidad -Incremento del alumnado en los Estudios de Traducción respecto al año anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada de gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Escasa atención a las competencias transversales -Carencia de un análisis de competencias en gestión de proyectos -No hay una dirección estratégica clara de la enseñanza-aprendizaje en gestión de proyectos -Modificaciones legislativas continuas. -Poca valoración de la docencia
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Alto nivel de interés de las empresas de traducción hacia la gestión de proyectos -Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos -Rentabilidad de las empresas de traducción -Fomento de la vinculación Universidad-Sociedad -Uso de la red Internet como herramienta docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Materias independientes con poca relación entre sí. -limitada información para los alumnos de gestión de proyectos -Recortes económicos

Tabla 6.4.6.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAM

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción e interpretación se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesional atractiva -Conocimiento de la multiculturalidad -Incremento del alumnado en los Estudios de Traducción respecto al año anterior. -Alta cualificación académica del profesorado -Adecuada infraestructura de medios y equipos para las tareas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Poco atención a la utilización de una metodología adecuada de gestión de proyectos -Poco atención a la utilización de un programa informático de gestión de proyectos -Confusión o desconocimiento de la gestión de proyectos -Precariedad de la carga lectiva -Poca información de la gestión de proyectos hacia el alumnado -Modificaciones legislativas continuas. -Poca valoración de la docencia.
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas -El sector de la traducción e interpretación se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesionalmente atractiva -Conocimiento de la multiculturalidad -Incremento del alumnado en los Estudios de Traducción respecto al año anterior -Mejora de acceso a la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí -Situación actual del mercado laboral y crisis económica -Recortes económicos

Tabla 6.4.7.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UCM

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Adecuada infraestructura de medios y equipos para las tareas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención en la utilización de una metodología adecuada a la gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Escasa atención a las competencias transversales -Modificaciones legislativas continuas. -Poca valoración de la docencia.
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas -El sector de la traducción e interpretación se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesionalmente atractiva -El conocimiento de la multiculturalidad -El Incremento del alumnado en los Estudios de Traducción respecto al año anterior -La mejora de acceso en la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí. -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica y recortes económicos

Tabla 6.4.8.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UPC-ICAI-ICADE

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. - El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Internacionalización -Integración de los conceptos de la gestión de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada en la gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático de simulación en gestión de proyectos
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos -Rentabilidad para las empresas de traducción -Mejora de acceso a la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica aguda, limitada utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Tabla 6.4.9.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UEM

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis Interno	<ul style="list-style-type: none"> -Expectativas altas del sector de la traducción e interpretación -Sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo de los egresados -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesionalmente atractiva -Las empresas de traducción consideran ventajosa la formación en gestión de proyectos del traductor 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos -Escasa calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Ausencia de un programa informático de simulación en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí.

	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Varias fuentes de inserción de los egresados en el mercado laboral -Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos -Rentabilidad de las empresas de traducción -Incremento de la demanda de formación - Mejora de acceso en la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos - Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí -Crisis económica aguda, limitada utilización de las Tics en la enseñanza

Tabla 6.4.10.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UJI

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis Interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector de la traducción tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción e interpretación como una carrera profesionalmente atractiva -Actualmente las empresas de traducción consideran ventajosa la formación en gestión de proyectos del traductor -Incremento del alumnado respecto de los años anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada en la gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Escasa atención a las competencias transversales
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos

-Alto nivel de inserción de los egresados en el mercado laboral	-Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos
-Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos.	-Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí
-Rentabilidad para las empresas de traducción	-Situación actual del mercado laboral
-Mejora de acceso en la red	-crisis económica aguda, limitada utilización de las tics en la enseñanza

Tabla 6.4.11.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UGR

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Actualmente las empresas de traducción consideran ventajosa la formación en gestión de proyectos del traductor -Incremento del alumnado respecto de los años anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada en la gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyecto -Modificaciones legislativas continuas. - Poca valoración de la docencia
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos. -Rentabilidad para las empresas de traducción -Mejora de acceso en la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí. -Situación actual del mercado laboral -crisis económica y recortes

Tabla 6.4.12.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UOC

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Actualmente las empresas de traducción consideran ventajosa la formación en gestión de proyectos del traductor -Incremento del alumnado respecto de los años anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada en gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Escasa atención a las competencias transversales -Poca información hacia el alumnado en la gestión de proyectos de traducción -No hay una dirección estratégica clara de la enseñanza-aprendizaje en la gestión de proyectos de traducción -Falta de algunas habilidades o capacidades clave
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Transformación de los niveles de exigencia de los alumnos -Rentabilidad para las empresas de traducción -Fomento de la vinculación Universidad-empresa -Uso de la red Internet como herramienta docente. -Mejora de acceso en la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica aguda, limitada utilización de las TICS en la enseñanza.

Tabla 6.4.13.

Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de USAL

Item	Fortalezas	Debilidades
A Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Las expectativas que el sector tiene son altas o muy altas. -El sector de la traducción se percibe como una vía rápida al empleo -La sociedad percibe la formación en traducción como una carrera profesionalmente atractiva -Actualmente las empresas de traducción consideran ventajosa la formación en gestión de proyectos del traductor -Incremento del alumnado respecto de los años anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa atención a la utilización de una metodología adecuada en gestión de proyectos -Escasa atención a la utilización de un programa informático en gestión de proyectos -Escasa atención a las competencias transversales -Modificaciones legislativas continuas. -Poca valoración de la docencia
	Oportunidades	Amenazas
B Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Alto nivel de crecimiento de la actividad traductora -Alto nivel de los egresados en el mercado laboral -En el cambio al siglo XXI se ha producido una transformación de los niveles de exigencia de los alumnos. -Rentabilidad para las empresas de traducción -Mejora de acceso a la red 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso nivel básico de desarrollo de la competencia en gestión de proyectos -Baja calidad de la formación del traductor en gestión de proyectos -Situación actual, materias independientes con poca relación entre sí. -Situación actual del mercado laboral -Crisis económica y recortes económicos

Tabla 6.4.14
Prevalencia de los puntos flacos y amenazas

MATRIZ	DOMINAN LOS PUNTOS FLACOS INTERNOS	DOMINAN LAS AMENAZAS EXTERNAS
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAB	SÍ	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAM	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UCM	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UAH	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UOC	SÍ	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UPC	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UGR	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la USAL	SÍ	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UJI	NO	NO
Matriz DAFO de análisis cualitativos de datos de la UE	NO	NO

La prevalencia de los puntos flacos internos es tan sólo del 30%

La prevalencia del nº de amenazas es del 0%

Por regla general, en todas las matrices las debilidades son menos numerosas que las fortalezas. Pero dicho panorama encuentra su equilibrio cuando se constata que las amenazas pesan más que las oportunidades. Con lo cual, se equilibra la balanza, y podríamos entonces asegurar que, a través de las guías, hay indicios para afirmar que las 10 universidades españolas gozan de buena salud en los estudios de traducción

Tabla 6.4.15.

Las guías docentes: una comparación entre la situación actual e ideal

Aspectos	Guía docente vigente (imagen real)	Coincidencia en:	Opuesto en:	Diferencia en:	Aspectos	Nueva guía docente (imagen ideal)
Antecedentes	-La gestión clásica del proyecto	-Lenguas: español e inglés	-La aplicación de la normas Europeas de calidad EN15038	-El enfoque en cuanto a los procesos de gestión del proyecto	Antecedentes	-La gestión contemporánea del proyecto
Fundamentación	Comparativista -Equivalencista -Autoridad formal y competitiva	-Sistema de créditos	-Declaración de Bolonia al EEES -Ley orgánica de universidades (4/2007 del 12 abril)	-La integración de los conceptos de gestión de proyectos	Fundamentación	- Constructivismo generativo -Mutualidad, respeto, colaboración, informalidad
Principios orientadores	-Transmisión de técnicas	-La cultura del gestor de proyectos	-Las necesidades de las empresas	Eje epistemológico Eje heurístico Eje axiológico Eje profesional	Principios orientadores	-Técnicas experimentales
Objetivos Generales	-Enseñanza básica en gestión de proyectos	-Enseñanza-aprendizaje	-Filosofía de Gestión del proyecto	-El mundo laboral a nivel nacional e internacional	Objetivos Generales	-Visión sistémica y global en los grupos de procesos de gestión del proyecto
Perfil egreso	-Traductor especialista	-Profesión del traductor	-Las demandas de las empresas de traducción	-Emprendimiento	Perfil egreso	Traductor versátil y polivalente
Perfil Ingreso	-Estudiantes a nivel nacional e internacional	-Los procedimientos de admisión en el programa	-En la calidad de la atención	-Las especialidades	Perfil Ingreso	-Estudiantes y profesionales a nivel nacional e internacional
Perfil general docente	-Doctores en letras o estudios de lengua moderna	-Formación de traductores	-La interdisciplinaria de los Estudios de Traducción	-La concepción de la gestión de proyectos	Perfil general docente	Expertos en gestión de proyectos con conocimientos de los Estudios de Traducción

Etapas de formación	-Abstracto -Transmisión en unidades lógicas y secuenciales	Proyecto de traducción	A los estándares de gestión de proyectos	-Enfoque situacional -Contextualización	Etapas de formación	-Activo y concreto -Conjunto de procedimientos -Flexibilidad
Mapa curricular	-Teórico -Proceso lineal -Principios Tyler -Pedagogía	Grado Académico	Lo transformacional	Innovación pedagógica	Mapa curricular	Académica y profesional -Experimental -Andragogía
Orientaciones educativas y didácticas	-Mecanizada -Fragmentada de tipo taylorista o fordista	-Cambio de conductas -cambio de estructural mental	-En la construcción y precisión conceptual	Interacción flexible entre los conceptos	Orientaciones educativas y didácticas	-Aplicación informática - Polivalencia -Sistematicidad
Métodos de evaluación del aprendizaje	Convencional	Evaluación de los alumnos	-La creatividad y calidad del rendimiento	-Reflexividad Diagnósticabilidad -Auto-evaluación -Mutualidad	Métodos de evaluación del aprendizaje	-Activo, método del QCDQCPC (Quién, Cuándo, Dónde, Qué, Cómo, Por qué, Cuánto)

Análisis de los resultados de la tabla: Síntesis de evaluación de las guías docentes.

Presentamos a continuación los resultados que parecen más relevantes. No sin antes señalar una vez más que los análisis de este capítulo son observacionales y descriptivos, y no exhaustivos, y que los únicos criterios que se utilizan son los de frecuencia y de importancia. La prioridad se ha atribuido según dichos valores.

1. **En todos los apartados** Se constata:
 - a. la interdependencia entre los planes de estudios y la sociedad;
 - b. la voluntad de modernización;
 - c. la búsqueda de la polivalencia para los egresados
2. En relación al **Plan de estudios vigentes (imagen real)**.
 - a. La Gestión de proyectos esté impartida por expertos en lingüística o estudios de lengua moderna, que, al no son expertos en la profesión de gestor de proyectos, no tienen por qué conocer, por ejemplo, ni la cultura de la profesión, ni sus estándares.
3. En relación a **Opuesto en**:
 - a. Como la disciplina, la gestión de proyectos se ha introducido en estos últimos años en el ámbito de la traducción, es lógico que se haga con disparidades que, seguramente, se irán limando con el paso del tiempo

4. En relación a **Diferencia en:**

- a. Se observa un deseo de modernización e internacionalización en los planes de estudios
- b. Como la disciplina La gestión de proyectos se ha introducido en estos últimos años en el ámbito de la traducción, no es de extrañar que se den disensiones respecto a:
 - i. El enfoque en cuanto a los procesos de gestión de proyectos
 - ii. La integración de los conceptos de gestión de proyectos

6.4.2. Las constataciones a los resultados obtenidos

Dentro de los límites definidos en el apartado “Análisis de las Guías docente en 10 universidades españolas”, se presenta algunas indicaciones:

CONSTATAIONES POSITIVAS

1. La Gestión de proyectos de traducción está ya consolidada como disciplina en los planes de estudios de las universidades españolas (se extrae esta información de la Tabla: Presencia y valor en créditos en 10 universidades españolas).
2. La gestión de proyectos de traducción, si tomamos en consideración los resultados recogidos en la tablas DAFO (Vd., un poco más arriba, los **Análisis de los matrices DAFO**, así como la Tabla **relativa a la Prevalencia de los puntos flacos y amenazas**) goza de buena salud en las 10 universidades tomadas en consideración, dado que el número de puntos flacos se equilibra con el número de puntos fuertes, y el peso de las amenazas se anula, podría afirmarse, con el de las oportunidades.
3. Se valora positivamente, dentro de los límites definidos en este capítulo, el que aparentemente, las 10 universidades tomadas en consideración estén haciendo un esfuerzo por preparar a los egresados en traducción de acuerdo con la demanda, la evolución de la sociedad y los avances, así como con los requisitos de rigor académico (Vd. la tabla “**Síntesis de evaluación de las guías docentes.**”)
4. Evaluación de las competencias
 - 4.1. Sólo la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alcalá de Henares añaden otras competencias generales específicas en gestión de proyectos de traducción. Por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid considera la importancia del autoaprendizaje o la capacidad de innovación.

- 4.2. La Universidad Autónoma de Madrid, por su parte, incluye, entre otras, la importancia de promover el aprendizaje autónomo, la función tutorial, Finalmente, la Universidad Pontificia de Comillas incluye competencias relacionadas con valores y práctica profesional, conocimientos y enseñanza.
5. Objetivos
 - 5.1. En relación a los objetivos, universidades como la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad de Granada han tenido en cuenta los objetivos, haciendo un mayor énfasis en funciones de tipo transversal como, por ejemplo, la importancia del concepto “emprendedor”. Incluyen además la formación de profesionales que afiancen el desarrollo personal y bienestar, la creatividad y la capacitación para una acción educativa que integre las experiencias y ritmos de aprendizaje de los alumnos y la preparación de profesionales críticos y comprometidos.
 - 5.2. Universidades como las Universidades de Granada, y la Complutense de Madrid han optado por incorporar la gestión de proyectos en los estudios de máster.
6. Perfil egreso. En el 90% de las guías docentes consultadas, el perfil egreso se caracteriza por tratarse de un traductor especialista.

CONSTATAIONES NEGATIVAS

1. Orientaciones educativas y didácticas. Las orientaciones educativas y didácticas en las guías son mecanizadas, fragmentadas (de tipo Taylorista o Fordista). Los formatos de las orientaciones que se han adoptado en gestión de proyectos de traducción son diferentes en las diversas universidades. Las guías docentes no son coherentes en cuanto a su estructura y secuencia de materias. Los resultados señalan una escasa calidad en los estándares relativos a la adquisición de competencias (se extrae esta información de la **Tabla: Aplicación de la gestión de proyecto por competencias**).
2. Escasos conocimientos en Gestión de proyectos de traducción (se extrae esta información de la **Tabla: Aplicación de los conocimientos de la Gestión de proyectos**).
 - 2.1.1. La fundamentación. Las 10 universidades toman en consideración el seguimiento y control del proyecto; sólo un 50% incluye en su guía la planificación del proyecto.
3. La Gestión de proyectos esté impartida por Doctores en letras o estudios de lengua moderna, que, al no son expertos en la profesión de Gestor de proyectos, no tienen por qué conocer, por ejemplo, ni la cultura de la profesión, ni sus estándares (**Vd. la tabla “Síntesis de evaluación de las guías docentes.”: Plan de estudios vigentes -imagen real-**)

4. Recursos de apoyo al estudio: Lamentablemente en las guías consultadas no se indican con claridad los recursos necesarios de apoyo con que el alumno debe contar para cursar la materia de gestión de proyectos de traducción con éxito.
5. Bibliografía: Las referencias bibliográficas de las guías docentes no están actualizadas; incluso a veces son inexistentes.
6. Mapa curricular. El mapa curricular de las guías docentes es teórico y está configurado en un proceso lineal. Hasta la fecha, y en vista de las guías docentes, se estima que podrían estar mejor estructurados. La oferta es dispar desde los diferentes proveedores de formación y no parece haber una coordinación que favorezca un planteamiento racional de la misma para abordar globalmente las necesidades de los diferentes conceptos de la gestión de proyectos de traducción.

6.5. Conclusión

Es sabido que “Educar: es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, haciéndolo resumen del mundo viviente hasta el día en que vive y poniéndolo al nivel de su tiempo para que no permanezca debajo, sino que flote sobre él, y salga a flote, preparándolo de ese modo para la vida” (Bolívar, 2009:63). Sin embargo, llama la atención el escaso número de universidades que publican y actualizan ciertas informaciones como las referidas en sus guías docentes. Hay que destacar también que suele ser frecuente que sus páginas se encuentren editadas en un único idioma (castellano) y que muchas de las páginas no se actualicen periódicamente, amén de señalar que tras la revisión efectuada la impresión es que muchas acciones y actividades no tienen fiel reflejo en las páginas web, por lo que se deduce que en algunos casos la web no es considerada un medio importante de difusión de las actividades.

Sin duda, tras haber analizado las guías docentes actuales de la gestión de proyectos de traducción en 10 universidades españolas, se ha podido obtener, dentro de los límites fijados más arriba, una foto fija del panorama universitario de la disciplina. No se olvida que, además de su condición estática, se ha de añadir que se trata de un enfoque que tiene en su contra que las instituciones no publican todo lo que realizan. Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, esta información es útil en nuestro caso para enumerar a continuación las orientaciones que, a modo de conclusión, se extraen del presente capítulo.

- 1) Sobre la base de las observaciones del apartado: **LA GUÍA DOCENTE EN GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN:**

- a) Contenidos. Seleccionar los contenidos de acuerdo con lo expuesto en el mencionado apartado.
 - b) La fundamentación. Es aconsejable que la fundamentación de una guía docente en gestión de proyectos de traducción se base sobre los estándares de la gestión de proyectos.
 - c) Evaluación de las competencias. Es de desear que los métodos de evaluación del aprendizaje sean activos, con el método de QCDQCPC (Quién, Cuándo, Dónde, Qué, Cómo, Por qué, Cuánto).
 - d) Bibliografía. Conseguir una bibliografía relevante en gestión de proyectos de traducción es una prioridad.
 - e) Recursos de apoyo al estudio. Indicar con claridad los recursos necesarios de apoyo con que el alumno debe contar para cursar la materia de gestión de proyectos
 - f) Mapa curricular. Es conveniente estructurarlos bien. Sería bueno que existiera una coordinación entre las diferentes universidades que favorezca un planteamiento racional que haga posible abordar globalmente las necesidades de los diferentes conceptos de la gestión de proyectos de traducción.
- 2) A partir del análisis de las **Tablas recapitulativas de las guías docentes en gestión de proyectos de traducción**, se deduce que sería deseable que se estudiara sistemáticamente la situación en que se encuentra la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción, y qué se espera de esta disciplina en el ámbito de la traducción, así como:
- a) Pertinencia de que sea o no una asignatura obligatoria;
 - b) Valor en créditos ECTS de la asignatura;
 - c) Pertinencia de introducir la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción desde los primeros años.
- 3) Tomando como referencia la tabla denominada **Aplicación de la gestión de proyectos por competencias** se puede afirmar:
- a) Que parece pertinente que se cumpla con las exigencias de los estándares de gestión de proyectos (Project Management)
 - b) Que el concepto de competencia ha de cobrar un papel protagonista en el diseño curricular de los planes de estudios de titulaciones y guías docentes de módulos y materias, empleándose con la suficiente consistencia en el caso de los Estudios de Traducción e Interpretación, y produciéndose una distribución regular de créditos por competencias.
 - c) una guía docente involucrada en la gestión de proyectos ha de poseer una metodología para cumplir sus objetivos del aprendizaje, sin que la guía PMBOK (2013:14) deba

entenderse como una metodología per se, sino como una guía de estándares internacionales para que los profesionales puedan adaptar a cada caso y contexto particular los procesos, reconocidos como buenas prácticas que se pueden aplicar a la mayoría de los proyectos educativos o casos.

- d) Capacitar a los alumnos con un programa básico de formación siguiendo los 5 grupos de procesos definidos en el PMBOK (2013), que deben ser diseñados no de manera heterogénea sino interrelacionados con el plan general de estudios del grado, de modo que se mejoren las condiciones para optimizar y organizar los planes de estudios de un modo tal que los contenidos de aprendizaje resulten efectivos.
 - e) Enseñar a los alumnos a gestionar los proyectos con un programa informático va a permitir potenciar enormemente su capacidad de planificar, distribuir recursos de manera óptima, asignar tareas, definir las tareas y fases el proyecto, configurarlas, gestionar costes y riesgos, atender a los plazos de entrega, vincularlos, y documentarlos, estimar la duración de las tareas, ajustar de manera óptima los horarios laborales de cada recurso, y crear calendarios, realizar seguimiento de las tareas según lo planificado, con introducción al cien por cien completado de la tarea, configurar y usar líneas base; refinar los detalles de las tareas (ajustes de relaciones, delimitaciones, visualización de ruta crítica, introducción de costes fijos), visualizar y realizar informes del estado de los proyectos y Diagramas de Gantt, calcular el rendimiento con el análisis de valor ganado, entre las muchas ventajas que ofrece la práctica de gestión de proyectos.
 - f) Basándonos en la información extraída de la **Tabla. Aplicación de los conocimientos de la gestión de proyectos**, afirmar que habrá que detallar suficientemente en las guías docentes consultadas los procesos adecuados que permiten que los alumnos puedan adquirir conocimientos para realizar una clara definición, ordenación, estimación de las actividades, una planificación de recursos, estimación de costes, identificación y cuantificación de riesgos, por ejemplo.
- 4) Si se toma en cuenta todas las valoraciones de los resultados, las orientaciones a modo de conclusión son:
- a) sería de desear que la disciplina de la gestión de proyectos de traducción fuese impartida por Gestores de proyectos, y que la adaptación de esta disciplina en los planes de Estudios de Traducción se haga de forma cada vez más cohesiva entre las diferentes universidades.
 - b) Parece oportuno aprovechar la oportunidad de la transición, compensar deficiencias, valorar y fomentar las buenas prácticas, sin olvidar los avances ya realizados y que la TI

se encuentra, se reconozca o no, en una posición de ventaja en los retos que ahora se plantea el EEES.

- c) A nuestro modo de ver, ya sea para desarrollar una actividad de localización, de maquetación, etc., en cada fase y en cada momento un gestor de proyectos de traducción se enfrenta con el problema de la rentabilidad del proyecto. Encontrar recursos, usar los recursos eficientemente, cumplir con los plazos, garantizar la calidad más alta, etc. Por lo tanto, parece evidente que una mejor formación de los gestores de proyectos habría de conducir, no a un empobrecimiento de la calidad, sino al contrario, a una mejor utilización de los recursos, a un más amplio desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Como puede constatarse, no faltan soluciones para que la guía docente en gestión de proyectos de traducción sea **pertinente, coherente, verosímil, importante, transparente**. En el **anexo A** se incluye la propuesta de una guía docente orientada a una asignatura en gestión de proyectos de traducción. Existen técnicas que permiten dominar ese proceso que parece complejo. Aunque habría que aceptar dedicarle los medios apropiados. Es absurdo asimismo establecer unas guías docentes desproporcionadas. Se ha tratado de persuadir de que ser previsor no equivale a leer el futuro en una bola de cristal, sino, esencialmente, a analizar y construir metódicamente el futuro, dejando a lo imponderable una parte tan fina como sea posible. Lo cual no es una utopía, dado que, frente a los proyectos “catástrofe”, se puede citar igualmente el ejemplo de negocios convenientemente ejecutados dentro de los límites fijados por las diferentes contingencias; todo depende, pues, de quién lo realice y de los métodos que se utilicen.

VII. Aplicación de la gestión de proyectos en las empresas de Traducción e Interpretación en la Comunidad de Madrid

7.1. Introducción

Desde los últimos 20 años la figura de un gestor de proyectos en las empresas de traducción e interpretación se ha ido haciendo cada vez más imprescindible para personalizar relaciones con los clientes o estructurar los trabajos, entre otros cometidos. La experiencia nos dicta que los trabajos que encarga un determinado cliente o departamento de un cliente poseen cierta homogeneidad, que corresponde a sus tareas o competencias.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la importancia de la gestión de proyectos en las empresas de traducción e interpretación de la Comunidad de Madrid, con el propósito de indagar si los ejecutivos de dichas empresas consideran la gestión de proyectos como una práctica efectiva para lograr los objetivos de su carpeta de proyectos de traducción. Como se puede observar en el capítulo anterior, varias universidades españolas consideran a la gestión de proyectos como una asignatura fundamental en los Estudios de Traducción. En tal óptica, se persigue ahora aquí conocer y señalar el punto difícil de la cuestión, poniendo de relieve el mundo de las empresas de traducción.

De manera específica, en primer lugar, se presentarán los diferentes instrumentos del trabajo (cuestionario), su fiabilidad y estructura, el tratamiento de datos del estudio. En segundo lugar, se llevará a cabo la definición conceptual y operacional de las hipótesis de trabajo, la definición y codificación de las variables, la distribución de frecuencias absolutas y acumuladas de estas últimas; y en tercer lugar, se verificarán, mediante la encuesta, los conceptos de gestión de proyectos que son importantes para dichas empresas. Aunque hay que señalar que no se pretende obtener una respuesta absoluta, sino sólo extraer algunos elementos fundamentales en la implementación de una guía docente efectiva en gestión de proyectos de traducción.

Cabe señalar, por otro lado, siguiendo a Fayolle y Verzat (2009:4), que el interés de esta representación del aprendizaje permite ligar acción y reflexión, así como práctica y teoría. En suma, la acción sobre lo real alimenta la reflexión y la influencia de la acción, todo ello en un ciclo continuo que enriquece a la vez la práctica y la teoría. También se deduce que para construir una guía docente eficiente no es suficiente considerar sólo la teoría de los autores sino también las prácticas efectivas en las empresas de traducción. De acuerdo con Dick (2010:33), las personas que viven y trabajan dentro de una organización están en mejores condiciones que nadie de conocer las estructuras formales e informales, el funcionamiento y la comunicación y,

por tanto, son capaces de encontrar soluciones más apropiadas y más realistas que los demás.

Por otra parte, se dividirá el trabajo en cuestión en dos partes: en la primera, se indicarán los resultados recogidos en el caso de los ejecutivos en las empresas de traducción e interpretación. En la segunda, se analizan las respuestas, y se comparan los resultados. En tal universo complejo, la muestra se fundamenta sobre una base de datos existente que es el listado de las empresas de traducción recopilado en las Páginas Amarillas 2011-2012 de la Comunidad de Madrid, en formato electrónico y accesible en la página web: www.paginasamarillas.es. Gracias a la consulta realizada el día 22 de enero 2014, se encontraron, en dicha base de datos, 89 empresas que ofrecen servicios de traducción e interpretación en dicha comunidad. Hay que ser consciente de que no es una muestra perfecta ni libre de errores, dado que el estudio es descriptivo y causal, y consiste en establecer un primer acercamiento al fenómeno estudiado sin la pretensión de extrapolar los resultados obtenidos. Para seleccionar las empresas de traducción e interpretación se estudió la mencionada base de datos, y se seleccionaron definitivamente mediante llamadas telefónicas aquellas que cumplieran con los siguientes criterios:

- a) empresas con sede en la Comunidad de Madrid
- b) empresas con la certificación EN15038 o ISO 9001:2000
- c) empresas que ofrecen servicios integrales.

Para contactar y acceder a las entidades donde se administró el cuestionario, se han seguido las pautas descritas por Charmillot y Dayer (2007:130), que se resumen en los siguientes puntos:

- a) la selección de las empresas según los objetivos del estudio;
- b) la consulta previa en la página web corporativa de la empresa para detectar la profesionalidad;
- b) la realización de un primer contacto por teléfono para solicitar la disponibilidad de los ejecutivos;
- c) la manifestación por carta del interés del estudio.

Asimismo, se procedió a dar los pasos necesarios para transformar el cuestionario en datos procesables. En primer lugar, se codificaron las variables contrastadas de cada una de las hipótesis de investigación por identificación numérica, de modo que cada encuestado y su respuesta pudiera fácilmente identificarse. También se revisó la calidad de las respuestas descartando los cuestionarios incompletos, rellenados de forma deliberadamente distorsionada

o con errores obvios que dificultan la interpretación de las respuestas. Se mantuvo el nombre de las variables comparables entre primero y quinto para poder facilitar la identificación de dichas variables en las correlaciones que pudieran extraerse después. Como subraya García Bellido (2011:105), la validez del constructo es responder ciertamente a la pregunta ¿Qué mido? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario delimitar claramente los objetivos, es decir el planteamiento. Así pues, en el caso de la presente Tesis Doctoral, se identificaron para cada constructo una serie de identificadores, y se seleccionó una forma de hacerlos mensurables.

El objetivo perseguido no consiste en verificar la eficiencia de la formación en gestión de proyectos de traducción en las universidades, ni tampoco en ejecutar una crítica sobre la realización de proyectos en las empresas de traducción, sino más bien en plantear cuestiones, caracterizando, analizando y extrayendo interpretaciones que den indicios de respuestas posibles. En tal óptica, para lograr los objetivos del estudio expuestos hasta aquí, la investigación-acción constituyó un método de indagación idóneo, ya que permitió una evaluación constante de lo que se hace. Se trata de encontrar el equilibrio entre todos los elementos que configuran el aprendizaje en la gestión de proyectos de traducción de manera integral.

Por otra parte, parece conveniente señalar, en palabras de Moles (2006:9-15) que existen importantes dificultades de adaptación de la regulación normativa, dadas las características propias de la educación superior española. Y, siguiendo la óptica de Calvo Encinas (2009:344), no hay que olvidar que “por ahora, no se han realizado en la traducción estudios sistemáticos, ya que existe una necesidad de ampliar los conocimientos de los alumnos desde nuevas perspectivas”

7.2. Instrumentos de recogida de datos

En la presente Tesis Doctoral, se optó por la encuesta como método de recogida de datos, operacionalizado mediante un instrumento cualitativo: el cuestionario. Elaborado cuidadosamente, el cuestionario tenía en cuenta tanto las necesidades de información como la psicología de los encuestados. En cuanto a la forma, el cuestionario pretendía suscitar el mayor interés posible en los encuestados gracias a un estilo fácil de comprensión, y también era necesario mantener dicho cuestionario dentro de unos márgenes razonables de tamaño, lo cual implicó: claridad, transparencia, inteligibilidad, comprensibilidad y lógica en el planteamiento. El cuestionario ha sido previamente probado en su forma y en su fondo, con una muestra de conveniencia (estudiantes y docentes), y no hubo anotaciones al respecto. En tal perspectiva, fueron adaptadas algunas palabras, con el objetivo de utilizar términos que fuesen lo suficientemente claros. No obstante, se garantizó que la estructura del instrumento permaneciese inalterada ya que el objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que permite conocer la realidad era por tanto fundamental. Asimismo, el cuestionario presentó una relación de las variables extraídas de las hipótesis de investigación y a cada una de estas variables se les atribuyó una nota en una escala de 5 puntos (escala de Likert), de 0 a 5. Como 3 era el punto neutral, por debajo de éste había un desacuerdo cada vez más pronunciado. Por encima de 3, el acuerdo con la propuesta era cada vez más pronunciado.

Concretamente, el estudio no se limitó simplemente a la recogida de datos, a su ordenación y clasificación, sino que también se amplió a una evaluación cuantitativa y cualitativa de los datos lo más amplia posible, intentando siempre captar no solamente la apariencia del fenómeno, sino también su esencia. A nivel de contenido, se requisicionaron 34 preguntas (de las cuales, algunas llevaban sub-preguntas) para recoger el conjunto de información deseada, lo cual dio un total de 17 variables diferentes, sondeadas en cada encuestado. Las preguntas se agruparon bajo dos secciones principales, que son las que siguen:

- ✓ sección 1: la empresa, su sector de actividad, la experiencia de los proyectos de la empresa, las percepciones de los ejecutivos sobre la gestión de proyectos de traducción;
- ✓ sección 2: las necesidades y expectativas de los ejecutivos de la empresa de traducción en materia de viabilidad de proyectos, su opinión sobre la calidad y utilidad de la gestión de proyectos, así como su capacidad.

De manera específica, 14 preguntas abordaban los aspectos organizacionales de la

gestión de proyectos de traducción, 5 las medidas de competitividad y de los determinantes de elección, 6 las medidas de actitud y 9 las medidas de intención (en su mayoría, con escalas de Likert de cinco posiciones). Una copia del cuestionario se encuentra en el **anexo B** de la presente Tesis. Para encontrar las soluciones a las hipótesis que se plantean en el núcleo de las prácticas de gestión de proyectos en las empresas de traducción, la combinación de las técnicas de triangulación permitió planificar el cuestionario en dos grandes bloques de resultados:

A – la dimensión organizativa:

- nivel general de la coordinación del proyecto de traducción;
- nivel concreto de las actividades desempeñadas por los traductores;

B – la dimensión individual del traductor:

- competencias necesarias para el desempeño de un proyecto de traducción con éxito;
- Conceptualización de las actividades desempeñadas.

La estructuración del cuestionario se desarrolló de acuerdo a las nueve áreas de conocimientos en gestión de proyectos como tema base, los cuales cubrían las necesidades de información. Asimismo, con la finalidad de identificar los apartados de enfoque cualitativo y los de enfoque cuantitativo, en la tabla 7.1.1 se muestra el tipo y el número de preguntas que se utilizaron en cada sección.

Tabla 7.1.1.
El tipo y número de preguntas del estudio

Item	Conceptos	Tipo de de preguntas	Número de Preguntas
A	Comunicación	Abierta	7, 8 y 9
B	Plazo	Opción múltiple abierta	12, 13,14
C	Coste	Opción múltiple abierta	12,13,14
D	Calidad	Opción múltiple abierta	11, 33. 22
E	Riesgos	Opción múltiple	24
F	Recursos Humanos	Dicotómica, opción múltiple	5, 6, 8 9, 10,26
G	Adquisiciones	Opción múltiple	24,27,28,29
H	Alcance	Abierta	25,21, 20
I	Integración y cambio	Opción múltiple	1, 2, 3, 4, 10, 18, 19, 23, 30, 31, 32
H	Formación	Dicotomía, opción múltiple	6, 15, 16, 17, 28, 34.

El cuestionario elaborado no sometió a los encuestados a situaciones demasiado estresantes, como es el caso del método de la entrevista. Además, este último método no responde realmente a las necesidades, dado el gran número de cuestionarios distribuidos y la dispersión geográfica de las “unidades de sondeo”. Por lo tanto, para permitir una mayor reflexión, en particular sobre los comportamientos pasados, evitando posibles sesgos, se optó por enviar el cuestionario en línea a través de un hipervínculo, por ser mucho más rápido y económico. De este modo, los encuestados se dirigen al sitio web de Google (drive) que aloja el cuestionario con opción de respuesta, por respuesta múltiple o por casillas a marcar. Tras completarlo, el encuestado activa el botón “Enviar” y se obtienen las respuestas y se almacenan en Google Drive. Un mensaje de agradecimiento aparece inmediatamente para evitar el envío múltiple. La participación de los encuestados se solicitó sobre una base voluntaria y el estudio se llevó a cabo durante un período de cuatro meses más o menos, es decir del 31 de enero de 2014 hasta el 30 de abril del 2014.

Por contra, Carricano, Poujol y Bertrandias (2010:32-35) han demostrado que este tipo de envío presenta inconvenientes debido a la ausencia de contacto directo que hace que no sea posible saber si la persona entrevistada tiene las competencias suficientes para responder. Sin embargo, al haber hecho un primer contacto telefónico con las empresas para informarse sobre sus dirigentes y su disposición a responder la encuesta, se limitó el riesgo.

Cada envío incluyó una carta explicativa del estudio y su propósito, que iba acompañada por el logotipo de la universidad para generar mayor interés de los encuestados potenciales. Así que para proporcionar una fuente de validación metodológica de los resultados que se obtienen al aplicar el análisis de contenidos a los textos de las preguntas, se utilizó la estrategia de triangulación como expresión de la construcción de un diseño multi-método, con el propósito de contrastar o validar los discursos obtenidos del estudio. Por lo tanto, como menciona Denzin (2009:298-299), la metodología mixta permite la conexión estratégica de datos cualitativos y cuantitativos de modo coherente, corrigiendo las lagunas de los datos, de unos y otros, a fin de enriquecer los resultados del estudio.

Según Verd y López, (2008:18), al aplicar un diseño metodológico mixto, en el cual predomina la estrategia cualitativa con integración de los elementos cuantitativos, se pretende lograr una visión global e integral mediante la triangulación metodológica que combina técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos. Denzin (2009:298-299) se refiere aquí al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o del entorno de un fenómeno. Además, determinadas investigaciones revelan

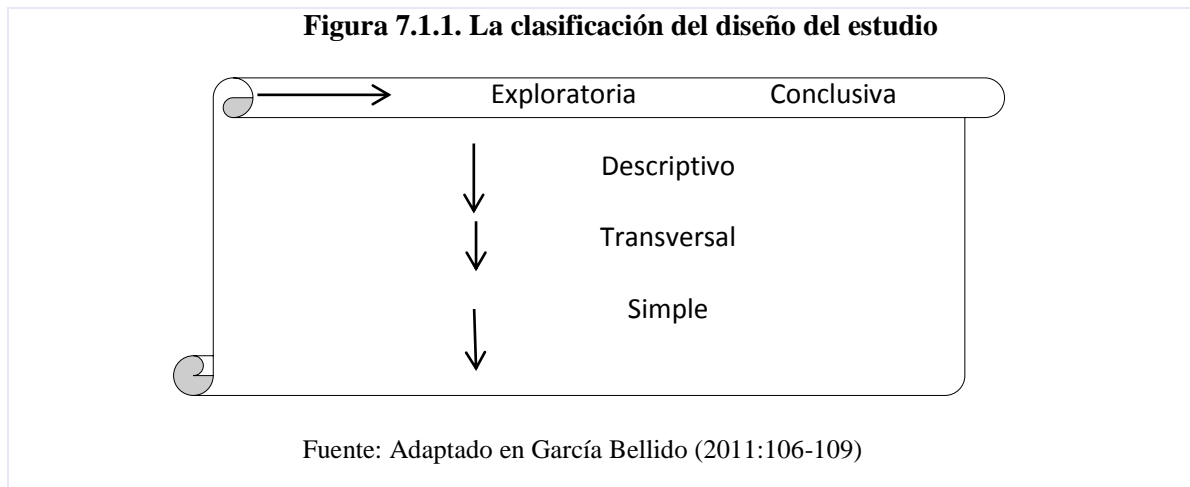
que los métodos mixtos ocasionan a menudo resultados de investigación superiores a los métodos únicos, y que toda medición o instrumento de recogida de datos debe reunir dos requisitos esenciales: la confiabilidad y la validez. Por otra parte, Olabuenaga (2012:11) aborda, en el mismo sentido, y menciona la triangulación como un mecanismo de control de la calidad de un estudio. Al utilizar en la triangulación diferentes métodos, se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos y a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno. Concretamente en el caso de la presente tesis, se optó por triangular los datos, las teorías de la traducción, de la gestión de proyectos y campos conexos, asimismo, contrastados con datos secundarios provenientes de ANECA, del INE, del Consejo Social de las universidades, de los estudios internacionales sobre los estudiantes universitarios, de los estándares internacionales en la gestión de proyectos.

7.3. Tratamiento de datos

Los datos fueron inicialmente transcritos a una plantilla electrónica, empleando un ordenador personal Pentium III, con sistema operativo Windows XP; los textos se procesaron con Word XP 2010, y las tablas y gráficos se realizaron con Excel XP 2010, Power Point 2010 y el procesador de datos de Google Chrome; para, posteriormente, tratarlos con el “software SPSS¹, versión 22.0 de IBM. Los análisis descriptivos presentados son: la media, la desviación estándar, los valores mínimos y máximos. En la siguiente etapa, se realizaron análisis deducibles y pruebas de fidelidad para cada variable construida y codificada. A partir de entonces, se realizaron pruebas sobre las hipótesis del estudio. Para los efectos de las variables independientes sobre las variables dependientes o moderadoras, se utilizó el método de las regresiones lineales, como una manera de encontrar la presencia del efecto y poder así deducir la intensidad del mismo. Este método es ampliamente utilizado, mencionan Carricano, Poujol y Bertrandias (2010:32-33), para predecir una variable (la variable dependiente) a partir de una u otra variable. Además, con el fin de evitar sesgos, era importante probar la homogeneidad del conjunto de respuestas. El análisis se realizó, en primer lugar, mediante una síntesis cifrada teniendo en cuenta varios parámetros de cálculo central y de dispersión, y en segundo lugar, mediante una

¹ SPSS son las siglas de *Statistical Package for the Social Sciences*, que en su traducción al castellano quedaría como “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”. Se trata de un programa o software estadístico que se emplea muy a menudo en las ciencias sociales.

síntesis por la imagen (histogramas y curvas de densidad de probabilidad) (Carricano, Poujol y Bertrandias, 2010:34-36).



En cuanto a los procedimientos de medición y preparación de escalas, existen cuatro tipos de escalas comparativas en el estudio cuya diferencia radica en la forma de analizar los datos. De acuerdo a Inger y Alves (2010:160-168):

- ✓ Ordinal
- ✓ Nominal
- ✓ Intervalos
- ✓ Razón.

Por otro lado, las escalas por reactivos se clasifican en: escala de Likert y de diferencial semántico. En el desarrollo del cuestionario de recopilación de datos se utilizaron las escalas ordinales con la que se puede establecer un orden de preferencia; la escala de razón permitió la jerarquización de los datos, y una escala de Likert que de acuerdo a Cohen, Manion y Morrison (2007:145) es una escala de resumen de actitudes o posturas. A continuación se presentan las características de estas escalas:

- ✓ Ordinal
 - Da posiciones relativas
 - No da la magnitud de diferencia entre posiciones
 - Orden de preferencia
- ✓ Razón
 - Presenta las mismas características que las escalas anteriores
 - Tiene un cero absoluto
 - Identifica, clasifica, jerarquiza y compara los objetos y sus intervalos

- ✓ Likert
 - Es de fácil entendimiento
 - Grado de acuerdo o desacuerdo.

Una vez determinadas las escalas necesarias para la investigación, se decidió que las preguntas incluidas en el cuestionario de recogida de datos deberían ser:

- ✓ preguntas abiertas – las respuestas dependerán de las experiencias de cada uno de los encuestados
- ✓ preguntas de opción múltiple – se dan opciones de respuesta y se pide seleccionar una o más de las alternativas dadas
- ✓ preguntas dicotómicas – se dan dos alternativas de respuesta.

El empleo de ambos procedimientos cuantitativos y cualitativos en la investigación ayudó a corregir los sesgos propios de cada método, pero la metodología cuantitativa es la más empleada debido a que no es producto del azar, sino de la evolución de método científico a lo largo de los años. Bajo tal óptica, la cuantificación incrementa y facilita la comprensión del universo, y mucho antes de los positivistas lógicos o neopositivistas. Denzin (2009:298-299) es categórico en este sentido: “mide lo que sea medible y haz medible lo que no lo sea”.

Las variables del estudio se trataron según las siguientes técnicas:

- ✓ Análisis descriptivo
- ✓ Inferencia estadística
- ✓ Análisis paramétricos
- ✓ Análisis multi-variante.

Se recibieron 10 respuestas de los 55 correos electrónicos enviados, es decir, el 20% de respuestas posibles. Los encuestados que completaron totalmente el cuestionario son ejecutivos que trabajan en pymes, y la mayoría de ellos son traductores o intérpretes que cuentan con más de 10 años de experiencia. Por otra parte, se observó que los dirigentes son cada vez más reacios a completar los cuestionarios en línea, pero en nuestro caso, debido a la red de contactos telefónicos personales, la tasa obtenida la consideramos fue suficiente para alcanzar los objetivos.

7.4. La definición conceptual y operacional de las hipótesis del estudio

La definición conceptual y operacional de las hipótesis se convierte en un momento crítico de la reflexión, por lo que es necesario que se aclaren las hipótesis que guían el estudio. El punto de partida consiste en preguntarse cómo instruir a un alumno de los Estudios de Traducción en las técnicas modernas en la gestión de proyectos, y con qué medios. Tal iniciativa requiere una evaluación inicial y otra posterior a la formación, lo cual conlleva una evaluación de la

profesionalidad efectiva de los egresados, en cuyo caso hay que encontrar una manera de apreciar el nivel de adquisición. Sin embargo, los elementos de la competencia traductora se expresan a menudo en términos absolutos, en tal circunstancia, en la presente Tesis se busca conceptualizar y operacionalizar las variables de las hipótesis, para luego intentar medirlas.

Hi1: La formación del traductor en el marco del EEES ha de adaptarse a la previsible evolución del mercado laboral. De resultar cierta, habrá que determinar cómo y hasta adónde ha de ajustarse el nivel académico del alumnado a las exigencias de las empresas.

Tabla 7.1.2.

La definición conceptual y operacional del Hi1

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
-Previsible evolución del mercado	-Acción de disponer las contingencias o necesidades previsibles de una realidad primera.	-Autoevaluación de la previsible evolución del mercado (cuestionario auto-administrado)
-Exigencias de las empresas	-Estado que refleja la competitividad de las empresas	-Revisión de los planes de cursos de gestión de proyectos actuales

Hi2: Nada indica, de momento que haya disminución del número de alumnos de los estudios de traducción en las facultades. Sin embargo, las investigaciones recientes desvelan la necesidad de introducir cambios en la formación del traductor sobre la gestión de una actividad traductora, centrados en las necesidades de las organizaciones (que pueden ayudar a los estudiantes que se enfrentan al paro).

Tabla 7.1.3
La definición conceptual y operacional del Hi2

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
-Disminución del número de alumnos	-El grado en el cual los alumnos se matriculan en los Estudios de Traducción	-Informe del número de alumnos matriculados
-Introducir cambios en la formación del traductor	-Conjuntos de métodos, técnicas y valores	-Revisión de los planes de cursos del último trimestre
-Necesidades de las organizaciones	-El grado de satisfacción de necesidades de las empresas	-Empleo de varias técnicas en la gestión de proyectos de traducción

Hi3: El trabajo integral del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, puesto que el universo estudiantil presenta alta dispersión y que los métodos para recoger información tienen baja confiabilidad.

Tabla 7.1.4.
La definición conceptual y operacional del Hi3

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
-El trabajo integral del estudiante	-El grado en el cual un estudiante es evaluado en su trabajo de manera global	-Escala integral para medir las siguientes dimensiones organizacionales del proyecto: dirección, innovación, percepción de la empresa, comunicación, satisfacción general, liderazgo, identificación, percepción del desempeño, visión y retribución.
-Aproximación	-Conjunto de técnicas de evaluación	-Máxima diferencia posible entre un valor obtenido en una medición o cálculo y el exacto desconocido.
-Alta dispersión	-Conjunto de los elementos interdependientes y complejos de evaluación	-Reporte de elementos intrínsecos (cuestionario auto-administrado) del inventario de las características del trabajo.
-Baja confiabilidad	El grado de confiabilidad de evaluación	-Revisión y análisis de las guías docentes sobre gestión de proyectos.

Hi4: Sólo la teoría pragmática puede aportar suficientes respuestas a la teoría de la traducción. Gracias a la pragmática de la traducción se puede analizar el proceso de la traducción de manera eficiente y efectiva.

Tabla 7.1.5

La definición conceptual y operacional del Hi4

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
-Suficientes respuestas	-Estado cognitivo que refleja la satisfacción de los alumnos en el fin del grado.	-Polivalencia en el mercado laboral.
-Analizar el proceso	-Conjunto de procedimientos, etapas y fases sucesivas en la consecución de los objetivos	-Informe de análisis del proceso (cuestionario auto administrado) del inventario de las características del trabajo.
-Eficiente y eficacia	-Grado de acciones en la consecución de la calidad	-Empleo de varios instrumentos y métodos de gestión

Hi5: La introducción de la asignatura de la gestión de una actividad traductora con base epistemológica socio-constructivista y humanista favorece la adquisición de autonomía, y, en consecuencia, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 7.1.6

La definición conceptual y operacional del Hi5

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
-Base epistemológica socio-constructivista y humanista.	-Conjunto de percepciones o valores compartidos por los alumnos respecto a su entorno de aprendizaje.	-Revisión de las guías docentes en gestión de proyectos.
-Adquisición de autonomía.	- Conjunto de valores compartidos por los estudiantes en que el aprendizaje depende de uno mismo.	-Reporte de la motivación intrínseca (cuestionario auto-administrado).
-Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.	-Procedimientos y actividades de enseñanza-aprendizaje.	-Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Hi6: Los alumnos mejor formados en la gestión de una actividad traductora basada en los cinco grupos de procesos de la guía de los conocimientos PMBOK (PMI), tienen mayor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad.

Tabla 7.1.7

La definición conceptual y operacional del Hi6

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
-Los estudiantes mejor formados en la gestión de una actividad de traducción	-Estado profesional que refleja un alumno por su comportamiento y actitud en el trabajo.	-Auto-reporte del profesionalismo (cuestionario auto-administrado) del inventario de las características del trabajo
-Mayor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad	-Grado de satisfacción de los alumnos y de los empleadores en el logro de sus objetivos.	-Revisión de las guías docentes en la gestión de proyectos

Tabla 7.1.8.

La definición de las variables del estudio

Item	Variables	Tipo de variable	Dimensiones	Indicadores	Escalas de medición	Instrumentos
Hi1	-Previsible evolución del mercado	-Independiente	-Nivel Socio-económico	-Tecnología moderna	-Nominal a Escala de Likert en cinco posiciones	Preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 del cuestionario de recogida de datos
	-Exigencias de las empresas	-Dependiente	-Procesamiento integral	-Grado de innovación	1 y 2 = mala 3 y 4 = media 5 = buena -Lista de control	
Hi2	-Disminución del número de alumnos	-Independiente	-Nivel universitario	-Tasa de matricula	-Nominal a Escala de Likert en cinco posiciones	Preguntas 7, 8, 9,10 Y 11 del cuestionario
	-Introducir cambios en las Guías docentes	-Dependiente	-Nivel de conocimientos	-Mayor capacidad en el desempeño	1 y 2 = mala 3 y 4 = media 5 = buena	

	-Necesidades de las organizaciones	-Moderadora	-Nivel de competitividad	-último año del grado aprobado	-Lista de control	
Hi3	-El trabajo integral del estudiante	-Independiente	-Nivel de integración de los conceptos del Aprendizaje	-Resultado de evaluaciones	-Lista de control	Preguntas 12, 13 Y 14, 15, 16 del cuestionario
	Aproximación	-Dependiente		-Teorías y prácticas		
	-Alta dispersión	-Moderadora	-Criterios de evaluación			
	-Baja confiabilidad	-Moderadora	-Autoevaluación	-% de Confiabilidad		
Hi4	-Suficientes respuestas	-Independiente	-Nivel de innovación	-Cantidad y calidad de los procedimientos	-Lista de control	Preguntas 17, 18, 19, 20, 21 y 22 del cuestionario
	-Analizar el proceso	-Dependiente	-Normas y procedimientos	-Exámenes	-Nominal a Escala de Likert en cinco posiciones	
	-Eficiente y eficacia	-Moderadora	-Comprensión en la gestión de proyectos	-Proyecto de investigación	1 y 2 = mala 3 y 4 = media 5 = buena	
Hi5	-Base epistemo-lógica socio-constructivista y humanista	-Independiente	-Nivel del rendimiento	-Identifica las ideas principales	-Lista de control	Preguntas 23, 24, 25, 26 Y 27 del cuestionario
	-Adquisición de autonomía	-Dependiente	-Precisión conceptual	-Establece relaciones entre los procesos	-nominal-ordinal a Escala de Likert en cinco posiciones	
	-Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje	-Moderadora	-Tecnología de información y comunicación	-Tasa de crecimiento de los alumnos	1 y 2 = mala 3 y 4 = media 5 = buena	
Hi6	-Los estudiantes mejor preparados en la gestión de una actividad de traducción	-Independiente				
			-Calidad del aprendizaje	-Resultado del análisis tras la obtención del título	-Nominal-Ordinal	Preguntas 28, 29, 30, 31, 32, 33 Y 34 del cuestionario

- Mayor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad -Dependiente -Socio-económico -Resolución de problemas

Nota: Se han agrupados los tipos de variables del estudio en variables dependientes, independientes y moderadoras. Las moderadoras son aquellas que influyen la intensidad de la relación entre las variables dependientes e independientes.

Tabla 7.1.9.
La codificación de las variables del estudio

Descripción de las variables	Código Variable
Previsible evolución del mercado (contexto de la empresa) › aceptación	PEM
Exigencias de las empresas › utilización	EXE
Disminución del número de alumnos › utilización	DNA
Introducir cambios en la formación del traductor › aceptación	CAM
Necesidades de las empresas de traducción › utilización	NET
Trabajo integral del estudiante › utilización	TIE
Aproximación › utilización	APR
Alta dispersión › utilización	ALD
Bajo confiabilidad › utilización	BAC
Suficientes respuestas › aceptación	SUR
Analizar proceso › utilización	APRO
Eficiente y efectiva › utilización	EEF
Base epistemológica socio-constructivista y humanista › aceptación	BES
Adquisición de autonomía › utilización	ADA
Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje › aceptación	MPE
Estudiantes mejor formados en la gestión de una actividad de traducción	EMG
Mayor éxito en la vida laboral y actúan con profesionalidad	MEV

Fuente: formulación propia (2013)

Para las relaciones donde se supone una mediación, se utilizó el enfoque de Kenny y Baron (2008). El enfoque se basa en el hecho de que el efecto de una variable sobre otra puede ser mediado por una variable de proceso (o mediadora) mientras que el efecto de la variable inicial sigue estando presente (mediación parcial) o que el efecto de la variable inicial es nulo (la mediación pura). Las relaciones supuestamente mediadas son:

Tabla 7.1.10.
Las relaciones de medición de las variables con las preguntas del estudio

Código Variable	Número de Preguntas o Ítems
PEM	8, 9, 10, 11
EXE	7, 8, 9, 10
DNA	1, 17, 18, 2
CAM	17, 19, 20, 21
NET	4, 10, 21, 22
TIE	26, 27, 28, 29
APR	27, 28, 29
ALD	26, 27, 28
BAC	3, 26, 27, 29
SUR	26, 27, 28
APRO	15, 16, 17, 18
EEF	17, 23, 24, 25
BES	6, 7, 9, 10
ADA	9, 10, 11, 5
MPE	12, 13, 14
EMG	29, 30, 31, 32
MEV	31, 32, 33, 34

Por último, para investigar si la naturaleza de la relación entre dos variables puede verse influenciada por una variable moderadora, se optó por el método propuesto por Carricano, Poujol y Bertrandias (2010:32-33). En un esfuerzo por simplificar la clasificación de las variables moderadoras, se ofrecen dos tipos principales: uno que influye en la fuerza de la relación y un segundo que modifica la forma de la relación. Para identificar los efectos moderadores, se utilizó el método de las regresiones moderadas, enfoque analítico que mantiene la integridad de la muestra, proporcionando una base para el control de los efectos de las variables moderadoras (Carricano, Poujol y Bertrandias, 2010:32-33).

Asimismo, con el modelo multi-variante (MANOVA) fue posible realizar el análisis conjunto de las variables de las hipótesis planteadas, así como el efecto de la interacción en las diferentes variables. Las principales facilidades encontradas en la recogida de datos fueron la disponibilidad de las empresas a través de sus responsables, para obtener a la hora de aplicar el cuestionario y en cuanto a las dificultades, consistieron en conseguir agrupar de una sola vez un mínimo de 10 empresas de traducción e interpretación en la Comunidad Madrileña. Además, por tratarse de un estudio que solicitaba de los ejecutivos de las empresas una mirada hacia sí mismos, el cuestionario, exigió comprensión, atención y concentración por parte de los encuestados. Por consiguiente, Según Charmillot y Dayer (2007:130), los errores de medición

no pueden ser eliminados, pero se tiene que procurar afinar los instrumentos para que los errores no invaliden los resultados. Es capital lo que subraya estos autores (2007:130), ya que para efectuar un estudio efectivo en el campo, hay que disponer de un instrumento de recogida de datos y de medición apropiados, para asegurar la objetividad, la extrapolabilidad y la validez del planteamiento y especialmente, la relevancia de los resultados. García Bellido (2011:106-109) subraya que la investigación exploratoria tiene como objetivo explorar o examinar un problema o situación para proporcionar conocimiento y entendimiento; mientras que la investigación conclusiva tiene como objetivo la comprobación de las hipótesis. En el presente estudio, esta investigación se comenzó siendo de tipo exploratorio ya que no se contaba con un panorama claro del problema, por tal razón, se recurrió a preguntar a los ejecutivos de las empresas de traducción. Se presenta la clasificación final utilizada para el diseño de la investigación basada en García Bellido (2011:106-109).

7.4.1. La fiabilidad de las variables o constructos

El coeficiente de fiabilidad ($\rho_{xx'}$) es la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en dos formas paralelas de un test (X y X'). Suponiendo que las dos formas del test sean realmente paralelas (es decir, midan realmente lo mismo), las puntuaciones de los sujetos deberían ser iguales en ambas aplicaciones. Así, cuando la correlación es igual a 1, indica la fiabilidad es máxima. En nuestro caso, el alfa de Cronbach fue utilizada para medir la fiabilidad de las variables o constructos (coherencia interna) en cuanto a la temática, los problemas que plantea el cuestionario, así como la estabilidad de las medidas. La literatura sugiere que el coeficiente debe tener un valor de al menos 0.70 para generar una confianza aceptable. La mayoría de las variables presentan coeficientes alfa superiores a 0.80 como se observa en la tabla....., excepto las variables ADA y EMG, que tienen coeficientes entre el 0.70 y 0.71, lo que sigue siendo aceptable.

Tabla 7.1.11.

El indicador Alfa de Cronbach del estudio de las variables

Código	Indicadores Alfa
Variable	de Cronbach
PEM	0.82
EXE	0.87

DNA	0,81
CAM	0.84
NET	0.88
TIE	0.83
APR	0.86
ALD	0.82
BAC	0.91
SUR	0.80
APRO	0.94
EEF	0.89
BES	0.85
ADA	0.70
MPE	0.92
EMG	0.71
MEV	0.89

Los buenos resultados obtenidos mediante el *Alfa de Cronbach*, permitían combinar diferentes variables asignadas a un factor en una única suma por variables. Hay, por lo tanto, 17 variables clave que fueron objeto de la encuesta. El problema es saber si estas 17 variables son realmente adecuadas, si son independientes unas de otras. Para comprobar la pertinencia, se comprobó que estas variables no tienen ninguna correlación entre ellas. Una de las primeras técnicas utilizadas en el caso era la matriz de correlación que permite un fácil cálculo de los coeficientes de correlación simple, por cada una de las variables. Es evidente que en el conjunto de variables existen muy pocas correlaciones entre ellas, y requieren un análisis más profundo. La mayoría de los coeficientes son relativamente altos y pueden presuponer fenómenos de multi-colinealidad. Por otra parte, varios test de co-linearidad se han podido realizar con el programa SPSS, y no se pudo inferir la multi-colinearidad entre las variables.

7.4.2. Medias y desviación estándar de las variables 2

- (1) Las 4 preguntas o ítems que medían la variable “PEM”, se referían a contingencias para la competitividad, la mejora de las guías docentes actuales en gestión de proyectos y de su implementación con los estándares de calidad actuales de los Estudios de Traducción. La media observada para esta variable es de 3,62 y tiene una desviación estándar de 1,45.
- (2) La variable “EXE”, medida por 4 preguntas o ítems que se referían a las empresas con miras a dotarse de un traductor competente, lo cual puede aportar un valor añadido a la empresa, a fin de incrementar su competitividad a nivel doméstico e internacional. La media observada para esta variable era de 3,60, con una desviación estándar de 1,55.
- (3) La variable “DNA” se midió con 3 preguntas o ítems referentes a la facilidad de aprender y de integrarse en el mercado de trabajo al final de los estudios. La media para esta variable era de 3,10 y la desviación estándar de 1,53.
- (4) La variable “CAM” se midió mediante 4 preguntas o ítems relativos a la instauración de una metodología de gestión de proyectos apropiada para trazar un retrato más preciso de las competencias. Se identificó para la variable una media de 4,07, y una desviación estándar de 1,29.
- (5) La variable “NET”, que viene medida por 4 ítems o preguntas sobre la transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje actuales en convergencia con los estudios superiores de la Unión Europea, y de las empresas. Se constata una media de 3,35. Y la desviación estándar es de 1,38.
- (6) En cuanto a la variable “TIE”, fue medida en base a 4 preguntas o ítems relativos al aprendizaje teórico práctico y su evaluación. Se revela una media de 3,35 y una desviación estándar de 1,45.
- (7) La variable “APR” se midió con 3 preguntas o ítems relativos a la adecuación evaluativa de una formación en traducción. La media es de 3,27, con una desviación estándar de 1,31.

2) La media mide el grado de dispersión de los valores de las variables. La desviación estándar, una medida de la dispersión de datos, cuanto mayor sea la dispersión mayor es la desviación estándar, mayor impacto a las hipótesis.

- (8) La variable “ALD” se midió, asimismo, sobre la base de 3 preguntas o ítems relativos a la evaluación de las competencias. La media observada para la variable es de 3,63 y su desviación estándar de 1,18.
- (9) La variable “BAC” fue medida con 4 preguntas o ítems y se refirió aquí al grado de confiabilidad evaluativa de las competencias. Se identificó para esta variable una media de 3,06 y una desviación estándar de 1,54.
- (10) La variable “SUR” asimismo, se midió sobre la base de 3 preguntas o ítems relativos a la integralidad de los conceptos, procedimientos de gestión de proyectos utilizados por las empresas para la consecución de los objetivos. Reagrupó una media de 3,63 y una desviación estándar de 1,18.
- (11) La variable “APRO” se midió con 4 preguntas o ítems relativos a los 5 grupos de procesos de la gestión de proyectos descritos en la guía de los fundamentos (PMBOK) para conseguir la calidad. Recoge una media de 3,92 y una desviación estándar de 1,21.
- (12) La variable “EEF” se midió mediante 4 preguntas o ítems sobre la planificación, organización, ejecución, el control de recursos (humanos y materiales). Su media era de 3,60 y una desviación estándar de 1,30.
- (13) La variable “BES” fue medida sobre la base de 4 preguntas o ítems y se fundamenta en los nuevos enfoques de aprendizaje basados en lo que sucede en la vida real del traductor en la empresa. Se extrae para la variable, una media de 3,30 y una desviación estándar de 1,61.
- (14) La variable “ADA” medida mediante 4 preguntas o ítems relativos a los métodos aplicados para la productividad de los estudiantes. Se registró una media de 2,90 y una desviación estándar de 1,17.
- (15) En cuanto a los constructos “MPE”, se midieron, asimismo, mediante 3 preguntas o ítems relativos a la viabilidad de los conceptos, técnicas y herramientas de la gestión de proyectos, y conjuntos de valores compartidos en las empresas. La variable arrojaba una media de 3,90 y una desviación estándar de 1,06.
- (16) En cuanto a la variable “EMG”, se midió con 4 preguntas o ítems relativos a los conocimientos del traductor, a los nuevos conceptos de la gestión de proyectos y a la comprensión de los

procesos en situación de proyectos. Encontramos una media de 3,35 y una desviación estándar de 1,42.

(17) La Variable “MEV” fue medida mediante 4 preguntas o ítems relativos a las intenciones futuras de los encuestados respecto al hecho de contratar a un traductor que sepa planificar, organizar, ejecutar y controlar su trabajo de manera efectiva. Se registró una media de 3,45 y una desviación estándar de 1,40. La tabla siguiente recoge el conjunto de resultados que se acaba de presentar:

Tabla 7.1.12.
La media y desviación estándar de las variables

Variable construida	Número de ítems o preguntas	Media	Desviación Estándar
PEM	4	3,62	1,45
EXE	4	3,60	1,55
DNA	3	3,10	1,53
CAM	4	4,07	1,29
NET	4	3,35	1,38
TIE	4	3,35	1,45
APR	3	3,27	1,31
ALD	3	3,63	1,18
BAC	4	3,06	1,54
SUR	3	3,63	1,18
APRO	4	3,92	1,21
EEF	4	3,60	1,30
BES	4	3,30	1,61
ADA	4	2,90	1,17
MPE	3	3,90	1,06
EMG	4	3,35	1,42
MEV	4	3,45	1,40

7.4.3. La distribución de frecuencias absolutas y acumuladas

La distribución de frecuencias absolutas y relativas es un indicador que ayudó a visualizar la densidad de distribución para las variables bajo estudio, así como la distribución acumulada. Las variables objeto de estudio presentaron diferentes comportamientos en su distribución acumulada. Si la distribución acumulada presentaba valores entre el 60% y el 100% para las codificaciones Lickert, se ha considerado que el impacto es altamente significativo. Si los valores acumulados se presentan entre el 60% y el 80%, hemos considerado que el impacto en la productividad de la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción es significativo. Por otra parte, si los valores de la densidad fueran menores del 60%, el impacto en la productividad sería moderado. En la siguiente tabla se presentan los análisis de frecuencias absolutas y acumuladas para cada variable.

Tabla 7.1.13.

Frecuencias de la variable PEM

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	6	60%	60%
Importante	4	3	6%	66%
Regular	3	1	2%	68%
Poco importante	2	0	0%	0%
No importante	1	0	0%	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.13 se presenta la distribución acumulada de la variable “PEM”, en la cual se identifica que las categorías “muy importantes e importantes” alcanzan un porcentaje de distribución acumulada del 66%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que el uso de la gestión de proyectos por parte del traductor tiene un impacto de alta significación en la productividad.

Tabla 7.1.14
Frecuencias de la variable EXE

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	8	80%	80%
Importante	4	1	2%	82%
Regular	3	1	2%	84%
Poco importante	2	0	0%	0%
No importante	1	0	0%	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.14 se aprecia la distribución acumulada de la variable “EXE”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importantes e importantes” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 82%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.15.
Frecuencias de la variable “CAM”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	7	70%	70%
Importante	4	2	4%	74%
Regular	3	1	2%	76%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla....., se observa la distribución acumulada de la variable “CAM”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se consigue un porcentaje de distribución

acumulada del 74%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.16.

Frecuencias de la variable “NET”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	6	60%	60%
Importante	4	2	4%	64%
Regular	3	1	2%	66%
Poco importante	2	1	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.16 se aprecia la distribución acumulada de la variable “NET”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 64%. Lo cual señala que los sujetos objetos de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.17.

Frecuencias de la variable “TIE”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	9	90%	90%
Importante	4	1	2%	92%
Regular	3	0	0	0%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.17 se presenta la distribución acumulada de la variable “TIE”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se obtiene un porcentaje de distribución acumulada del 92%. Lo cual señala que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.18
Frecuencias de la variable “APR”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	8	80%	80%
Importante	4	1	2%	82%
Regular	3	1	2%	84%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.18 se contempla también la distribución acumulada de la variable “APR”, en la cual se identifica que las categorías “muy importante e importante” consiguen un porcentaje de distribución acumulada del 82%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla
Frecuencias de la variable “ALD”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	5	50%	50%
Importante	4	3	6%	56%
Regular	3	1	2%	58%

Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.19 se muestra la distribución acumulada de la variable “ALD”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 56%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto moderado en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.20.
Frecuencias de la variable “BAC”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	5	50%	50%
Importante	4	4	2%	52%
Regular	3	2	4%	56%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.20 se ve la distribución acumulada de la variable “BAC”, en la cual se identifica que las categorías “muy importante e importante” alcanzan un porcentaje de distribución acumulada del 52%. Lo cual señala que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la evaluación en la gestión de proyectos tiene un impacto moderado en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.21.
Frecuencias de la variable “SUR”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	7	70%	70%
Importante	4	2	4%	74%
Regular	3	1	2%	76%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.21 se aprecia la distribución acumulada de la variable “SUR”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 74%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.22
Frecuencias de la variable “APRO”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	5	50%	50%
Importante	4	3	6%	56%
Regular	3	2	4%	60%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.22 se observa la distribución acumulada de la variable “APRO”, en la cual se identifica que las categorías “muy importante e importante” alcanzan un porcentaje de

distribución acumulada del 56%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto moderado en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.23.
Frecuencias de la variable “EEF”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	9	90%	90%
Importante	4	1	2%	92%
Regular	3	0	0	0%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.23 se revela la distribución acumulada de la variable “EEF”, en la cual se identifica que las categorías “muy importante e importante” alcanzan un porcentaje de distribución acumulada del 92%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.24.
Frecuencias de la variable “BES”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	6	60%	60%
Importante	4	1	2%	62%
Regular	3	3	6%	68%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.24 se observa la distribución acumulada de la variable “BES”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 68%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.25.
Frecuencias de la variable “ADA”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	4	40%	40%
Importante	4	2	4%	44%
Regular	3	1	2%	46%
Poco importante	2	1	2%	48%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.25 se presenta la distribución acumulada de la variable “ADA”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 44%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la adquisición de la autonomía tiene un impacto moderado en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.26.
Frecuencias de la variable “MPE”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	7	70%	70%
Importante	4	2	4%	74%
Regular	3	1	2%	76%

Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.26 se aprecia la distribución acumulada de la variable “MPE”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 74%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que la mejora en el proceso de aprendizaje en la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.27

Frecuencias de la variable “EMG”

Categorías	Código	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta	Relativa	Acumulada
Muy importante	5	8	80%	80%
Importante	4	2	4%	84%
Regular	3	0	0	0%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla se ilustra la distribución acumulada de la variable “EMG”, en la cual se identifica que las categorías “muy importante e importante” alcanzan un porcentaje de distribución acumulada del 84%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que los estudiantes mejor formados en la gestión de proyectos tienen un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

Tabla 7.1.28.
Frecuencias de la variable “MEV”

Categorías	Código	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada
Muy importante	5	9	90%	90%
Importante	4	1	2%	92%
Regular	3	0	0	0%
Poco importante	2	0	0	0%
No importante	1	0	0	0%
Total		10		

En la tabla 7.1.28 se contempla la distribución acumulada de la variable “MEV”, en la cual se identifica que para las categorías “muy importante e importante” se alcanza un porcentaje de distribución acumulada del 92%. Esto indica que los sujetos objeto de estudio lograron identificar que una formación efectiva en la gestión de proyectos tiene un impacto significativo en la productividad de la actividad traductora.

7.5. La descripción y análisis de las encuestas de las empresas

Al igual que se hizo en el caso de las guías didácticas, es oportuno aclarar para el caso de las encuestas, cuyo análisis se presenta a continuación, que son aquí igualmente objeto de un estudio observacional y descriptivo, a menudo mediante tablas, o marcando las opciones en diferentes colores, al objeto de que los datos se visualicen mejor. Se expresan las conclusiones en porcentajes cuando así se facilita la comprensión, aunque hay que señalar que los únicos criterios que utilizamos son los de frecuencia y de importancia. La prioridad se ha atribuido según dichos valores, y los datos extraídos no son exhaustivos. Este estudio es complementario del anterior y parece conveniente presentarlo para delimitar mejor los datos.

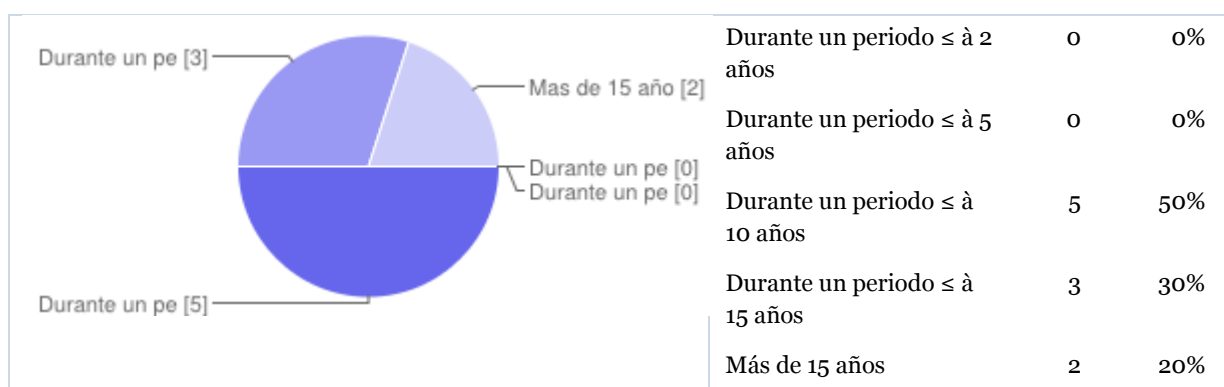
Sección I- El perfil de la empresa

Resumiendo las respuestas a las preguntas 1-4, se puede afirmar que la mayoría de las empresas consultadas poseen servicios integrales en el mercado, y se detectan servicios de traducción

especializada, de interpretación en el sector público, o de localización. 100% de las empresas encuestadas ofrecen servicios en los siguientes idiomas:

- | | |
|-----------------------------|-----------|
| ✓ Español, Catalán, Gallego | Inglés |
| ✓ Alemán | Francés |
| ✓ Italiano | Portugués |
| ✓ Japonés | Chino |
| ✓ Árabes | |

Comentar igualmente que el 90% de las citadas empresas ofrecen clases de lenguas y comunicación, o servicios Turísticos. En cuanto a los años de experiencias de los ejecutivos de las empresas encuestadas, se puede observar lo siguiente resultado:



Llama la atención que el 50% de las empresas, o sea, la mitad, lleven unos 10 años en el mercado; y que el 30% lleven 15 años.

P.5) ¿Cuál es el número total de los traductores (a tiempo completo y parcial) que tiene su empresa?

Las respuestas son: 7, 9, 10, 11, 14, 33, 35, 14, 4, 50.

Análisis de las respuestas de 1 a 5: tal como ya se comentó en la valoración de los datos de las guías docentes en gestión de proyectos de traducción, la profesión parece gozar de buena salud, siendo numerosas las lenguas implicadas. Las actividades traductorales se compaginan con otras actividades conexas.

P.6) ¿Qué estudios tienen los traductores en su empresa?

Las respuestas son: Licenciatura en Traducción e Interpretación, Grado de Filología o diplomados, como mínimo.

Análisis de los resultados de la P.6: Sorprende que nadie tenga, por ejemplo, una formación en “gestión de proyectos de traducción”, cuando resulta fácil encontrar universidades que ofertan esos estudios (UEM, UOC, UAB, etc.).

P.7) ¿Cómo se comunican entre ellos? ¿Con qué motivo?

Las respuestas son: En el puesto de trabajo mediante trabajo en equipo, vía la plataforma en Internet (intranet), por teléfono móvil, por SMS, por correo electrónico, por Whatsapp o por teléfono fijo.

Análisis de los resultados de la P7: los profesionales de la traducción utilizan los más modernos medios de comunicación.

P8) ¿Qué función desempeñan los traductores en su empresa? ¿Cómo se distribuyen las actividades de la empresa por puesto de trabajo?

Para que la frecuencia de las funciones sea más visual, se han marcado las respuestas obtenidas con diferentes colores; dichas respuestas son las siguientes:

Las de traducción o revisión de otros. La distribución es en función de cada perfil (proceso de homologación). Función de traductor Función de terminólogo Función de localizador. Función de gestor. Distribución vertical. Función de traductor. Función de terminólogo. Función de revisor. Función de gestor de proyectos -Traductor -Gestor de proyectos -Revisor - Documentalista -Terminólogo. Traducción y apoyo a la revisión. Función de gestor de proyectos, función del traductor, función de terminólogo, función de realizar las correcciones. Traductor, terminólogo Corrector Maquetador. Diseñador. Grafista. Funciones de documentalista. Funciones de gestor. Funciones de terminólogo. Funciones de revisor. Gestor de proyectos, traductor, Documentalista, Terminólogo, Comunicación con el cliente.

Análisis de los resultados de esta P.8: el número de alusiones a las funciones que realiza un traductor en las empresas que han respondido a la encuesta son:

- 1) 8 alusiones para cada una de las funciones de traductor y gestor de proyectos. -Traductor: mencionado 8 veces. Gestor de proyectos (gestor, comunicación con el cliente, distribución vertical): 8 alusiones

- 2) 7 menciones de cada una de las funciones (terminólogo) y revisor -Terminólogo (terminólogo): 7 veces; Revisor (corrector): se alude 7 veces a esta función;
- 3) 3 menciones a las funciones de documentalista -Documentalista: 3 veces
- 4) 3 menciones, las de grafista, diseñador -Grafista (maquetador, diseñador): 1 vez cada palabra
- 5) 1 alusión a la función de localizador -Localizador: 1 vez.

Por prevalencia de puntos, la orientación señala que el traductor realiza todas las funciones de gestión de proyectos que se asocian a la actividad traductora (8 alusiones). Suele asimismo realizar las funciones de terminólogo y revisor (7 alusiones), menos frecuentemente se le pide en esas empresas que realice funciones de documentalista -3 menciones-, y rara vez ejecuta funciones de localizador -Localizador: 1 vez.

P9) ¿Son puestos de trabajo muy variados, heterogéneos?

Puestos de trabajo muy variados. Son puestos con funciones muy determinadas. Polivalencia y puesto de trabajo muy variados. Relativamente, pues los perfiles conllevan unas destrezas y una experiencia.

Muy variados y heterogéneos. Si muy variados. Si son puestos de trabajos muy variados y polivalentes

Muy variados.

Análisis de los resultados de esta P9.: Las funciones que realiza un traductor en las empresas que han respondido a la encuesta son:

- 1) 6 alusiones aluden al carácter variado de los puestos de trabajo;
- 2) 2 menciones para polivalentes;
- 3) heterogéneos: 1 alusión;

La orientación señala que el traductor realiza funciones variadas, polivalentes, heterogéneas.

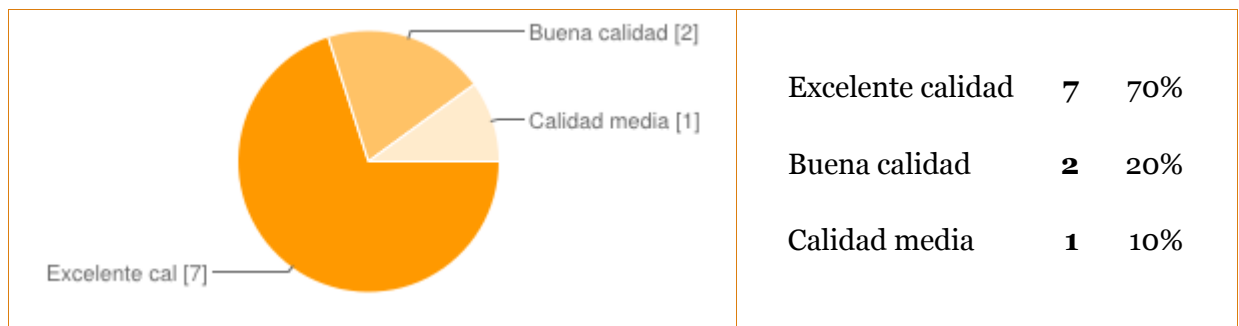
P10) ¿Esta distribución es fija o cambia con la antigüedad en la empresa?

Cambia. Fija y cambia con la antigüedad. Fija y cambia con la antigüedad. Si es fija y cambia con la antigüedad en la empresa. Fija y cambia con la antigüedad de la empresa. Cambia con la antigüedad en la empresa. Es la misma.

Análisis de los resultados:

- 1) Es **Fija y cambia con la antigüedad** según el 40% de las respuestas obtenidas;
- 2) **Es la misma**, según el 10% de las respuestas obtenidas;
- 3) **Cambia** según el 10% de las respuestas.
- 4) Cambia con la antigüedad, y, se sobrentiende, es fija: el 10%

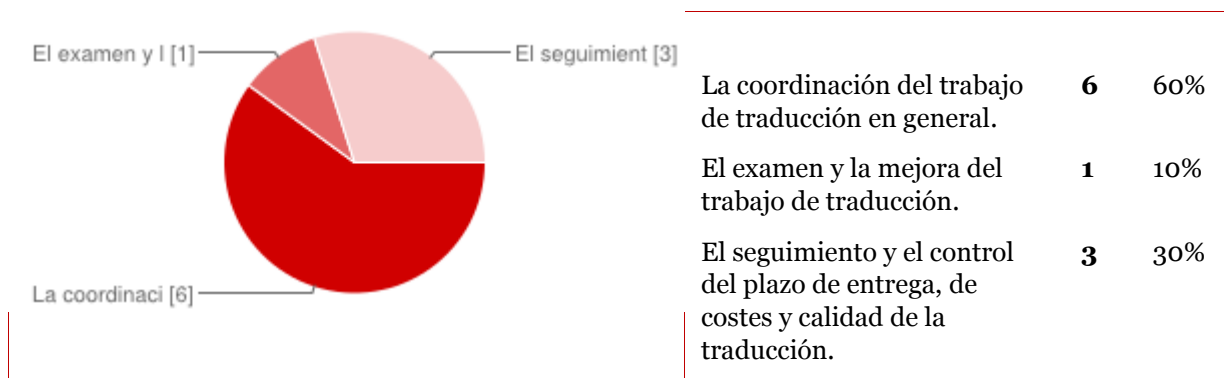
P11) Seleccione la respuesta que mejor se adapte a su opinión sobre la calidad de la traducción a realizar en su empresa



Análisis de los resultados: de los datos de esta respuesta número 11, a simple vista se percibe que el 70% de quienes responden consideran que la calidad de la traducción en su empresa es excelente.

Sección II- Su opinión sobre la gestión de proyectos de traducción -Definición del papel de la gestión de proyectos en la actividad traductora

Análisis de los resultados: llama la atención en los datos del gráfico siguiente la importancia atribuida a la coordinación del trabajo de traducción en general, al ser elegida por el 60%, como parte integrante de la definición del papel de la gestión de proyectos en la actividad traductora. El 30% atribuye importancia al seguimiento y control del plazo de entrega, de costes y calidad de la traducción.

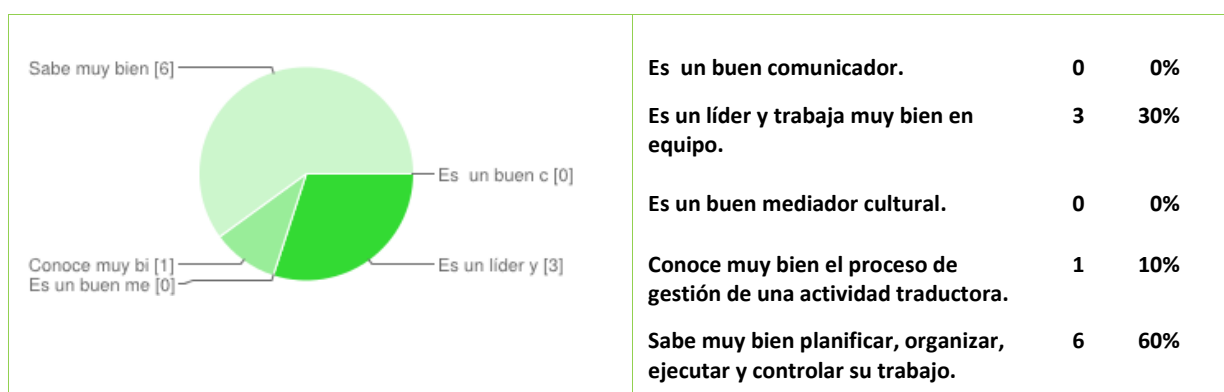


P13) Según usted, la gestión de proyectos

Análisis de los resultados: de los datos de la respuesta nº 13 que vienen a continuación cabe señalar el que el 100% de quienes responden consideran que la gestión de proyectos aporta mucho a la calidad de la actividad traductora.

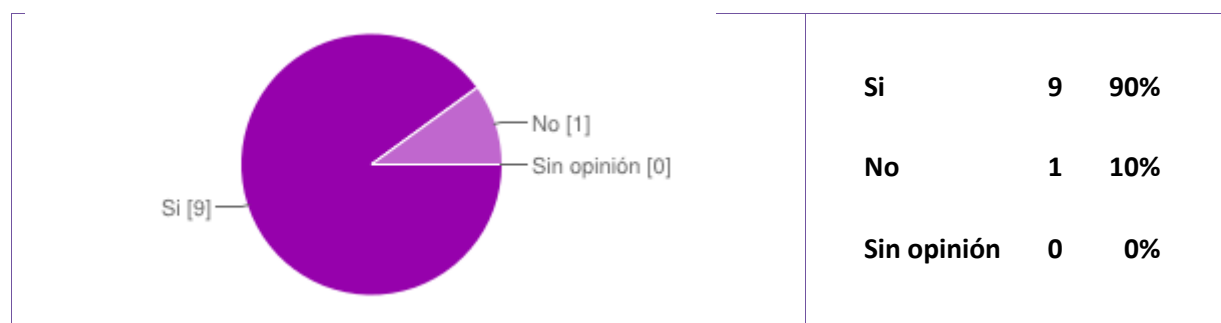


P14) Entre las afirmaciones siguientes, ¿Cuáles definen mejor a un buen traductor? (hasta 3 respuestas posibles)



Análisis de los resultados: obsérvese en el gráfico de aquí arriba cómo el 60% de los encuestados considera que un buen traductor ha de saber planificar, organizar, ejecutar y controlar muy bien su trabajo; cómo el 30% considera que es un líder y ha de saber trabajar muy bien en equipo, y cómo el 10% restante considera que ha de conocer muy bien el proceso de gestión de una actividad traductora.

P15) ¿La formación en gestión de proyectos de traducción es ideal para asegurar un buen traductor?



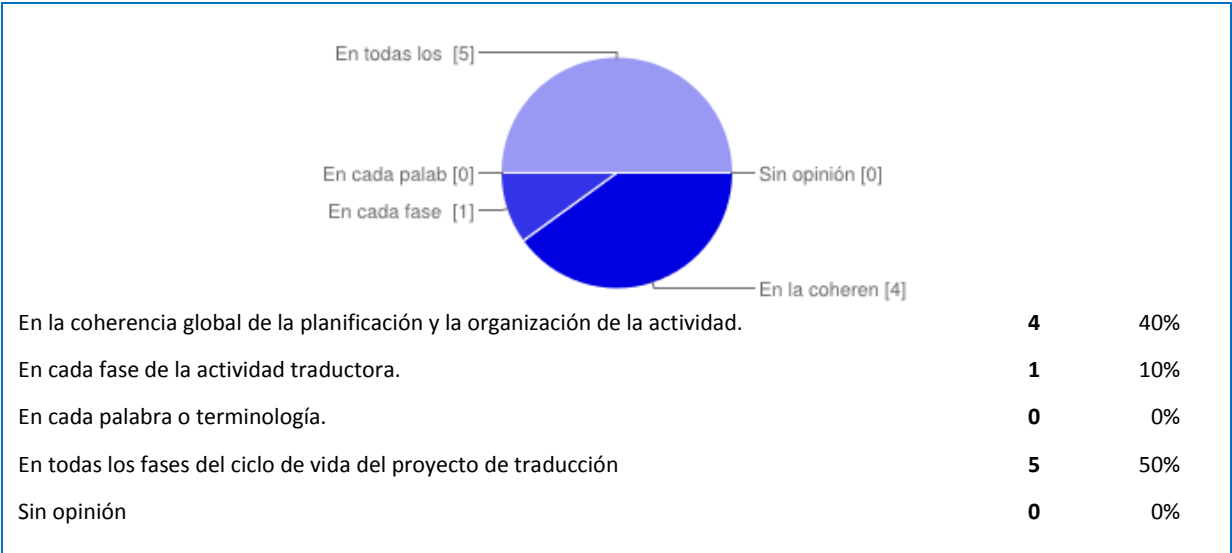
Análisis de los resultados: el 90% de los encuestados asegura que la formación en gestión de proyectos de traducción es ideal para formar a un buen traductor.

¿Por qué?

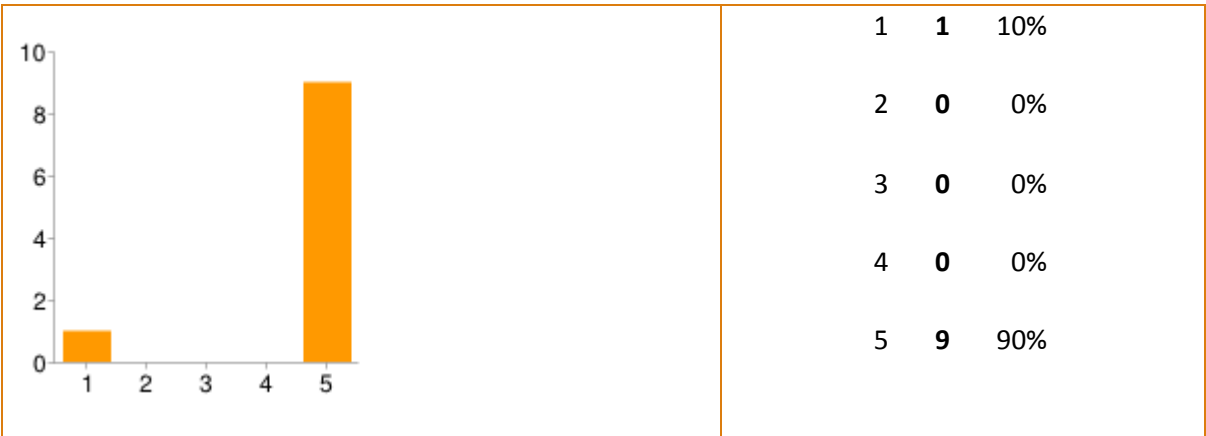
Para la **planificación efectiva** del proyecto. Para la **organización efectiva** del proyecto Para la **ejecución** del proyecto. Para realizar **un buen seguimiento del proyecto**. Porque permite **alcanzar los objetivos del cliente y de la empresa**. Pues porque debe de traducir. El perfil de la gestión es diferente aunque deba de conocer qué es la traducción. Porque **completa su formación lingüística**. Porque facilita la **comunicación y la satisfacción del cliente**. Para llevar un proyecto a **éxito**. Para encontrar los **plazos y los costes** de la traducción. Para obtener buenos resultados. Porque el traductor entiende mejor los procesos. Aporta un **valor añadido** a la realización de la actividad traductora.

P16) Según usted, ¿en qué nivel de los Estudios de Traducción debe intervenir principalmente la gestión de proyectos?

Análisis de los resultados: el gráfico siguiente muestra la representación de las respuestas de los ejecutivos entrevistados. El 50% de ellos responden que la gestión de proyectos debe intervenir en todas las fases del ciclo de vida del proyecto de traducción; el 40% opina que ha de hacerlo en la coherencia global de la planificación y la organización de la actividad.

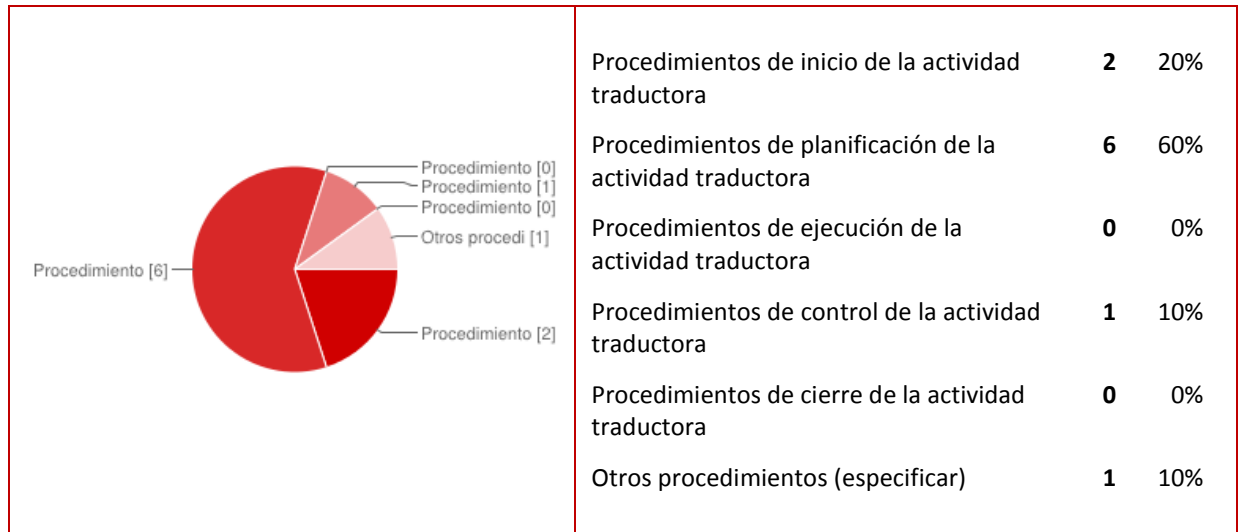


P17) ¿Es indispensable un curso de gestión de proyectos en los programas universitarios de traducción e interpretación?



Análisis de los resultados: para el 90% de los ejecutivos encuestados mencionan que es indispensable una asignatura de gestión de proyectos en los programas universitarios de traducción e interpretación.

P18) ¿Cuáles son los procedimientos de gestión de proyectos frecuentemente aplicados en su empresa?



Análisis de los resultados: en las empresas que han intervenido en la encuesta se utilizan frecuentemente procedimientos de planificación de la actividad traductora (60%), así como procedimientos de organización, ejecución y control que han mencionado fuera de las opciones propuestas.

Otros procedimientos (especificar)

Procedimientos de la calidad. Planificación **Organización** Ejecución **Control**. Verificación final del producto antes de la entrega al cliente. **Organización** Ejecución **Control**. Todos los que se mencionan. Planificación **Organización** ejecución

P19) Según usted, ¿cuáles son las herramientas básicas que el futuro traductor debe saber manejar y dominar?

TAO. Ordenador, programas básicos de la traducción, las herramientas de gestión Informática o instrumentos. Base de datos, Internet, Word, Excel, Power point, Base de datos.

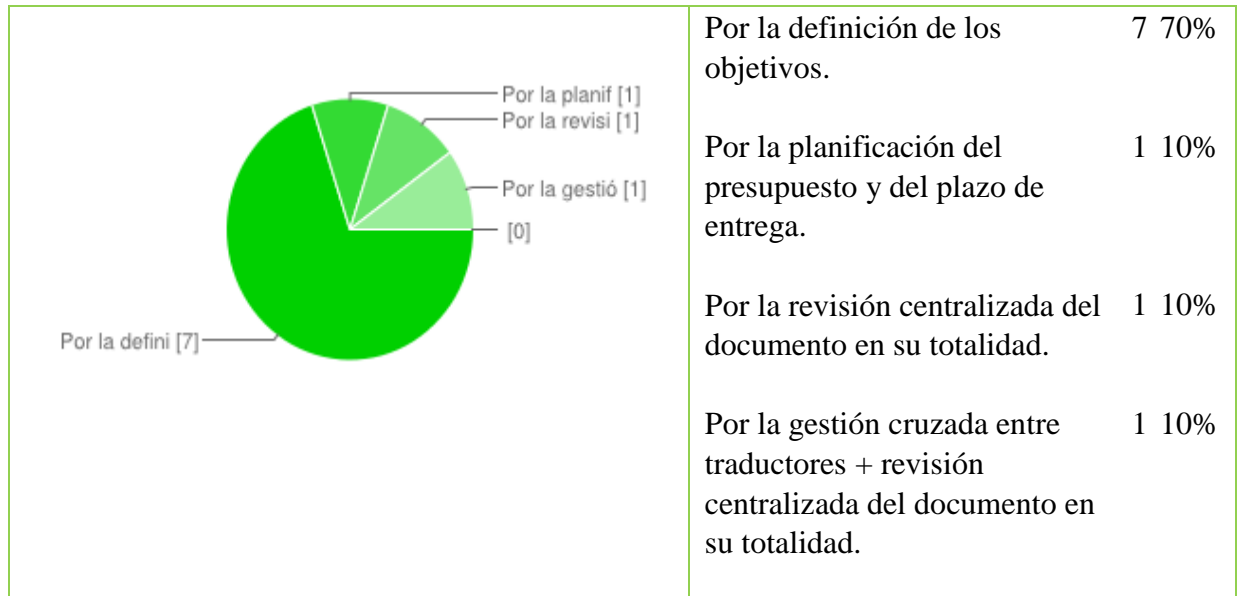
Análisis de los resultados: resumiendo, puede afirmarse que las empresas piden a sus traductores que manejen y dominen internet a nivel de usuario (Excel –Power point -Word), las bases de datos, los programas básicos de la traducción (herramientas TAO - traducción asistida por ordenador).

P20) Al realizar un encargo, ¿cuáles son los métodos que generalmente se aplican para gestionarlo?:

Lectura del documento original, revisión comparativa del original y de la traducción.	1	10 %
Revisión comparativa del original y de la traducción.	0	0%
Lectura del documento original, y revisión unilingüe de la traducción.	0	0%
Revisión unilingüe de la traducción, y consulta del original.	0	0%
Revisión unilingüe de la traducción.	0	0%
Revisión de la planificación inicial de la actividad en cuanto a los plazos, los costes y la calidad.	9	90%
3 encuestados han añadido: Métodos de planificación. Métodos en la gestión de recursos humanos. Métodos en trabajos en equipo		

Análisis de los resultados: al realizar un encargo, los métodos que generalmente se aplican para gestionarlo, son la revisión de la planificación inicial de la actividad en cuanto a los plazos, los costes y la calidad (90% de los encuestados); algunos añaden los métodos en la gestión de recursos humanos y los de trabajo en equipo.

P21) Generalmente, ¿cómo se planifica, se organiza, se ejecuta y se controla una actividad traductora en su empresa?

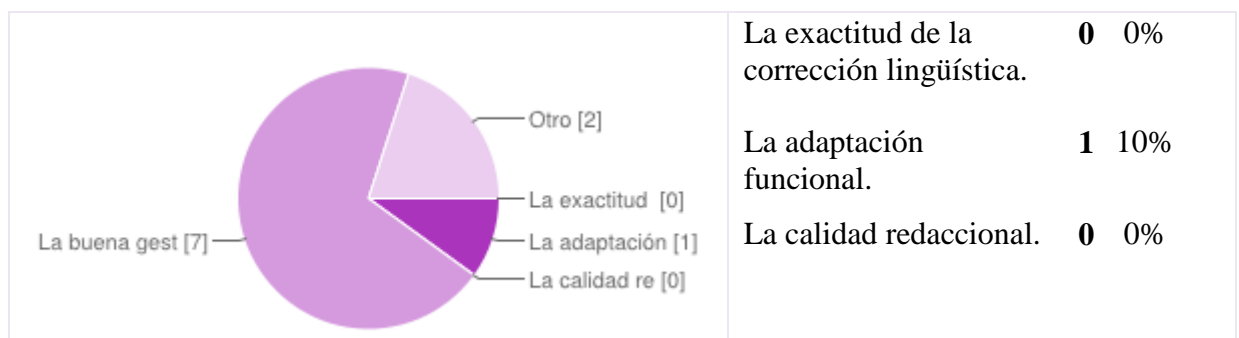


Análisis de los resultados: una actividad traductora se planifica, se organiza, se ejecuta y se controla por definición de los objetivos (70% lo afirman). Los tres criterios restantes (planificación del presupuesto y del plazo de entrega, revisión centralizada del documento en su totalidad, gestión cruzada entre traductores + revisión centralizada del documento en su totalidad) reciben, cada uno, el 10% de los votos.

De otra manera (especificar)

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

P22) ¿A qué(s) criterio(s) de calidad se debe según usted, la satisfacción en todo tipo de traducción?



	La buena gestión de los plazos/calendarios-costes.	7	70%
	Otro	2	20%

Otros criterios (especificar)

La exactitud de la traducción, la **calidad redaccional**. Todos los mencionados y alguno más. **Lingüística** Cultural. Comunicación con clientes. Las normas de calidad EN 15038. Criterios en **la satisfacción del cliente**. La **calidad redaccional**. Una mezcla de todos los criterios. Ayuda para que **el cliente quede satisfecho**. Permite siempre **que el cliente queda satisfecho**. Por la **satisfacción de nuestros clientes**.

¿Por qué?

Ayuda en la **satisfacción de los deseos del cliente**. Porque se traduce para **cumplir los requisitos del cliente**. Permite organizar, planificar, ejecutar y controlar el trabajo. Porque la traducción es un proceso que da lugar a un producto. Permite alcanzar los objetivos de la empresa en cuanto a su rentabilidad. No me gustaría entregar una excelentísima traducción fuera de plazo, por ejemplo. Permite llegar a la **satisfacción del cliente**.

Análisis de los resultados de la pregunta 22: La satisfacción en todo tipo de traducción responde al criterio de la buena gestión de los plazos, los calendarios y los costes y la calidad (criterio elegido por la mayoría: 70%). Mezclando la información contenida en las especificaciones, se deduce, al observar simplemente las palabras o sintagmas que se repiten, que esa buena gestión va unida a la satisfacción de las expectativas del cliente (mencionado 7 veces), así como a la calidad redaccional (3 alusiones a este dato).

P23) ¿Cuáles cree usted que son los errores más graves que pueden ocurrir en la traducción?

Concepto	Cota			
Cualquier error gramatical		1	0	0%
		2	1	10%
		3	0	0%
		4	0	0%
		5	9	90%
Cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento		1	0	0%
		2	0	0%
		3	1	10%
		4	1	10%
		5	8	80%
Cualquier mala selección de los equipamientos y materiales adecuados		1	0	0%
		2	0	0%
		3	0	0%
		4	2	20%
		5	8	80%
Cualquier error de sentido		1	1	11%
		2	0	0%
		3	1	11%
		4	0	0%
		5	7	78%

Cualquier error en el cálculo del presupuesto de la traducción		<table> <tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>10%</td></tr> <tr><td>3</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>4</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>5</td><td>9</td><td>90%</td></tr> </table>	1	0	0%	2	1	10%	3	0	0%	4	0	0%	5	9	90%
1	0	0%															
2	1	10%															
3	0	0%															
4	0	0%															
5	9	90%															
Cualquier error en la evaluación de los riesgos de la traducción		<table> <tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>10%</td></tr> <tr><td>3</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>4</td><td>1</td><td>10%</td></tr> <tr><td>5</td><td>8</td><td>80%</td></tr> </table>	1	0	0%	2	1	10%	3	0	0%	4	1	10%	5	8	80%
1	0	0%															
2	1	10%															
3	0	0%															
4	1	10%															
5	8	80%															
Cualquier error de comunicación con los interfaces (cliente, proveedor, compañeros del trabajo, etc.)		<table> <tr><td>1</td><td>1</td><td>20%</td></tr> <tr><td>2</td><td>1</td><td>20%</td></tr> <tr><td>3</td><td>0</td><td>0%</td></tr> <tr><td>4</td><td>1</td><td>20%</td></tr> <tr><td>5</td><td>2</td><td>40%</td></tr> </table>	1	1	20%	2	1	20%	3	0	0%	4	1	20%	5	2	40%
1	1	20%															
2	1	20%															
3	0	0%															
4	1	20%															
5	2	40%															

Otro error (especificar)

En caso de haber señalado la opción anterior (otro error), especifique, por favor.

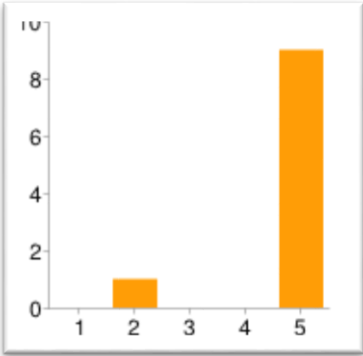
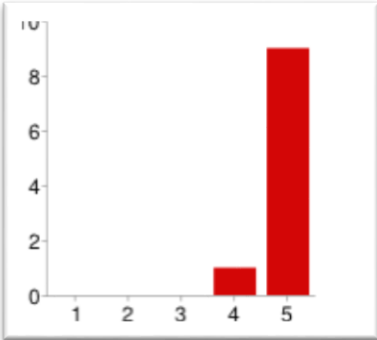
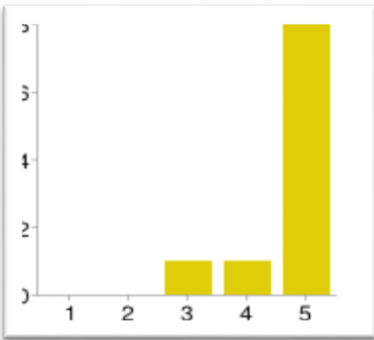
- ✓ Cualquier error en la comunicación con el cliente o los proveedores
- ✓ No se puede concretar: hay muchas posibilidades ocultas
- ✓ Desconocimiento del software en el que haya que realizar la traducción.

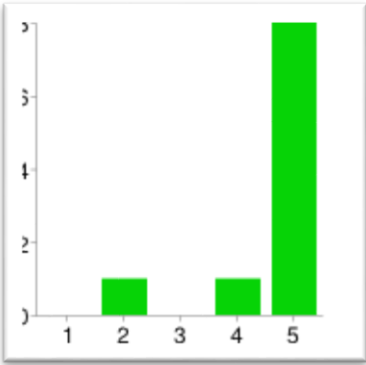
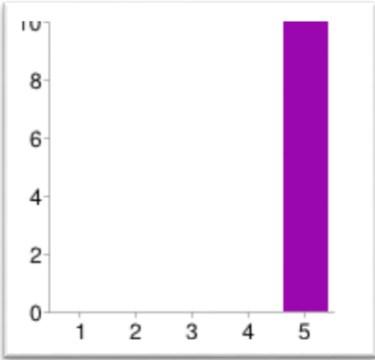
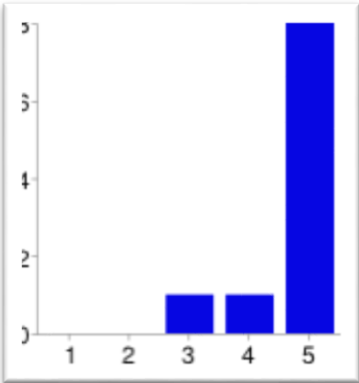
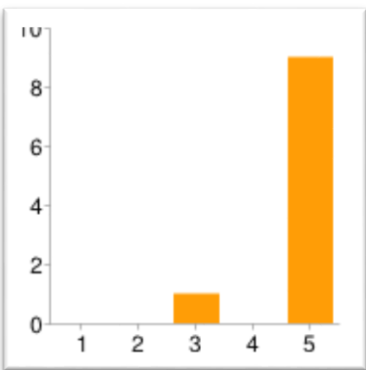
Análisis de los resultados: Orden de importancia de los errores más graves que pueden ocurrir en la traducción, según los encuestados:

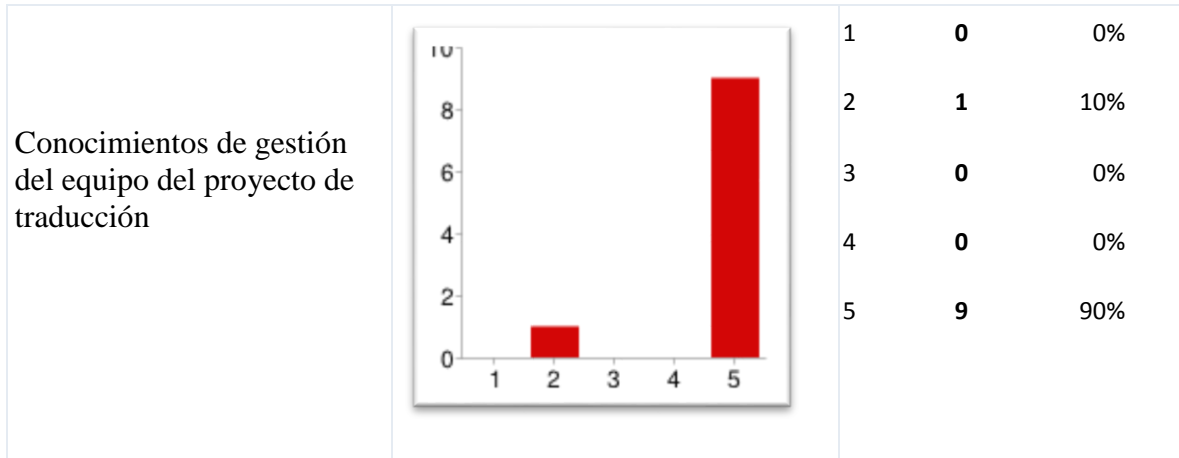
1. Primera importancia: en el mismo nivel, con 90% de los encuestados
 - a. cualquier error gramatical;
 - b. cualquier error en el cálculo del presupuesto de la traducción;
2. Segunda importancia: en el mismo nivel, con 80% de los encuestados
 - a. cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento;
 - b. cualquier error en la evaluación de los riesgos de la traducción;
 - c. cualquier mala selección de los equipamientos y materiales adecuados;
 - d. cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento
3. Tercera importancia: con 78% de los encuestados:
 - a. cualquier error de sentido
4. Cuarta importancia: con 40%
 - a. cualquier error de comunicación con los interfaces (cliente, proveedor, compañeros del trabajo, etc.)

Los errores más graves en una traducción pueden ser un error gramatical o un error en el cálculo del presupuesto: lo piensa el 90% de los encuestados. Le siguen cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento, cualquier error en la evaluación de los riesgos de la traducción o cualquier mala selección de los equipamientos y materiales adecuados (80% de encuestados dan esta respuesta). No deja de sorprender que sólo el 78% considere que cualquier error de sentido es más grave, siendo así que algunos grandes teóricos de la traducción creen “que el traductor ha de traducir ante todo el sentido, en segundo lugar la designación, y en último término, si es posible, también los significados”. Y, finalmente, cualquier error de comunicación con los interfaces (cliente, proveedor, compañeros del trabajo, etc.) es el error más grave que se puede dar en el desarrollo de una actividad traductora (40%).

P24) El traductor hace uso de varios conocimientos en la gestión de su proyecto tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones. Por favor, clasifique por orden de importancia los siguientes conceptos:

Concepto	Cota			
Conocimientos de gestión de riesgos de la actividad traductora		1	0	0%
		2	1	10%
		3	0	0%
		4	0	0%
		5	9	90%
Conocimientos de gestión de calidad de la actividad traductora		1	0	0%
		2	0	0%
		3	0	0%
		4	1	10%
		5	9	90%
Conocimientos de gestión de comunicación (clientes, proveedores, compañeros, etc.)		1	0	0%
		2	0	0%
		3	1	10%
		4	1	10%
		5	8	80%

Conocimientos de gestión del alcance o inicio de la actividad traductora		1	0	0%
		2	1	10%
		3	0	0%
		4	1	10%
		5	8	80%
Conocimientos de gestión del plazo de la actividad traductora		1	0	0%
		2	0	0%
		3	0	0%
		4	0	0%
		5	10	100%
Conocimientos de gestión del coste de la actividad traductora		1	0	0%
		2	0	0%
		3	1	10%
		4	1	10%
		5	8	80%
Conocimientos de gestión del suministro de la actividad traductora		1	0	0%
		2	0	0%
		3	1	10%
		4	0	0%
		5	9	90%



Orden de importancia de los conocimientos en traducción, según los encuestados:

- 1) Primer conocimiento: Conocimientos de gestión del plazo de la actividad traductora (100%);
- 2) Segundo conocimiento: en el mismo nivel, con 90% de los encuestados:
 - a) Conocimientos de gestión de riesgos de la actividad traductora
 - b) Conocimientos de gestión de calidad de la actividad traductora
- 3) Tercer conocimiento: en el mismo nivel, con 80% de los encuestados:
 - a) Conocimientos de gestión de comunicación (clientes, proveedores, compañeros, etc.)
 - b) Conocimientos de gestión del alcance o inicio de la actividad traductora
 - c) Conocimientos de gestión del coste de la actividad traductora

Análisis de los resultados: Los conocimientos importantes en traducción son, en primer lugar: los conocimientos de gestión del plazo de la actividad traductora (100%: de respuestas de los encuestados). En segundo lugar se encuentran, con igual valor, los conocimientos de gestión de riesgos de la actividad traductora y los conocimientos de gestión de calidad de la actividad traductora (90% de encuestados dan esta respuesta). Y, finalmente, en tercer lugar, con 80%, todos en igualdad de condiciones, los conocimientos de gestión de comunicación (clientes, proveedores, compañeros, etc.), conocimientos de gestión del alcance o inicio de la actividad traductora y los conocimientos de gestión del coste de la actividad traductora.

P25) Describa con sus propias palabras qué es más importante en la realización de un proyecto de traducción:

La comunicación con el cliente. La traducción pura. La planificación. La organización. La ejecución. La comunicación. El seguimiento y control. -La comunicación efectiva con el cliente -Trabajo en equipo -Planificación del proyecto. Saber para qué lo quiere el cliente. La rentabilidad de la empresa y la satisfacción del cliente. Todos en la planificación. La comunicación con el cliente. El respecto de los plazos de entrega. El respecto de los costes y del presupuesto. La comunicación con el cliente. La planificación del proyecto. La organización del proyecto. La gestión integral desde la recepción de la solicitud del cliente hasta la entrega a este. Hacer la entrega en los plazos, con una buena calidad, usando los más modernos métodos, y al precio adecuado.

Análisis y valoración de los resultados: Sobresale un poco aquí (mencionado 5 veces de forma explícita) la figura del cliente, y la comunicación con él.

P26) Su personal, ¿es especializado o polivalente? ¿Qué se valora más en su empresa?

Ambos especializado y polivalente. La polivalencia es importante. Polivalente. Se valora: Hacer la entrega en los plazos, con una buena calidad, usando los más modernos métodos, y al precio adecuado. Polivalente y se valora más la polivalencia del traductor. Polivalente y se valora más la polivalencia. Polivalente en muchas funciones. Especializado o polivalente según el caso. Se valora el trabajo en equipo y la flexibilidad. Polivalencia. Especializado. Personal polivalente, y saber trabajar en equipo

Análisis de los resultados: En las empresas consultadas, el personal es polivalente (70%), y se valora la polivalencia (40%).

P27) Describa con sus propias palabras los conocimientos que debe poseer un traductor:

Lenguas de la traducción: Conocimientos culturales. Competencias traductológicas, lingüísticas, culturales, terminológicas y de documentación. Conocimientos lingüísticos. Competencias en

idiomas. Conocimientos lingüísticos; saber comunicar. Saber traducir. Conocimientos de lenguas. Buen nivel de expresión en la lengua destino. Buen nivel de conocimiento de la lengua origen (la terminología, la gramática). Cumplimiento de los requisitos específicos de cada traducción.

Gestión de proyectos de traducción: saber gestionar un encargo. Debe ser capaz de gestionar su proyecto respetando los plazos, con una buena calidad, usando los más modernos métodos. Conocimientos de cierre del proyecto. Conocimientos del control. Conocimientos de la ejecución. Conocimientos en comunicaciones. La gestión apropiada de su actividad. Conocimientos de programas informáticos de gestión de proyectos. Competencias técnicas y extralingüísticas que rodean el entorno de traducción. Conocimientos del análisis de riesgos del proyecto.

Análisis de los resultados: se clasificó los datos en 1) Lenguas de la traducción, y 2) gestión de proyectos de traducción, para facilitar su visualización y posterior análisis. En esta respuesta, resulta claro que los conocimientos relacionados preferentemente con las lenguas en contexto de traducción no pesan más que los relacionados con la gestión de proyectos de traducción.

P28) Si un graduado en los Estudios de Traducción e Interpretación posee los conocimientos que usted menciona en la pregunta anterior, ¿Estaría dispuesto a contratarle en su empresa?

Si, porque llevamos años haciéndolo.

Si, sin ninguna duda

Sí.

Si

SI

Análisis de los resultados: 100% de los encuestados consideran que SÍ, que contratarían a un egresado dotado de los conocimientos que mencionaron en la pregunta 27, en la cual parecen estar en equilibrio los conocimientos de gestión de proyectos con los meramente lingüísticos.

P29) En su opinión, ¿cuáles son las habilidades específicas del traductor?

Contestado en la P27.

Habilidades de saber traducir. Habilidades de saber trabajar en equipo. Habilidades de saber comunicar y negociar con el cliente.

Saber trabajar en equipo. Saber llevar un proyecto con recursos limitados. Saber comunicar con los clientes. Saber gestionar su actividad. Saber traducir. Saber vivir y trabajar con lo demás

Capacidad de adaptación al tipo de texto y audiencia.

Saber trabajar en equipo. Comunicar con los clientes de manera eficaz. Saber traducir. Saber gestionar los plazos, los costes y la calidad.

Saber trabajar en equipo. Saber calcular un presupuesto. Saber comunicar con el cliente. Saber realizar una planificación óptima. Saber traducir.

-lingüísticas -comunicativas -gestión -de búsqueda de información -de trabajar en equipo

Habilidades necesarias para gestionar su proyecto respetando los plazos, con una buena calidad, usando los más modernos métodos.

Habilidades de saber trabajar en equipo y saber comunicar con los interfaces

Las habilidades de comunicación, de negociación.

Análisis de los resultados: Sobresale en este caso por encima de todas las habilidades la de saber trabajar en equipo (70% lo mencionan explícitamente). Descuella asimismo, una vez más, la habilidad para comunicarse con los clientes, colocándose al mismo nivel que la habilidad de saber traducir/lingüística (5 menciones cada una de ellas).

P30) ¿Es su empresa capaz de realizar un encargo satisfactoriamente? ¿Por qué?

Sí, porque tenemos recursos humanos polivalentes y con experiencias pertinentes.

Personal competente y polivalente en todos los campos de especialización de la traducción.

Sí. Porque gestiono mis proyectos respetando los plazos, con una buena calidad, usando los más modernos métodos.

Porque tenemos un personal competente. Porque tenemos una tecnología potente y flexible.

Porque sabemos trabajar en equipo.

Si porque el objetivo es alcanzar la satisfacción del cliente y los interfaces

Si, equipo interdisciplinar, competente y tecnología de alto rendimiento

Si, un personal con experiencia y polivalente para satisfacer los deseos del cliente

Análisis de los resultados: Las empresas encuestadas creen poder realizar un encargo satisfactoriamente por poseer los recursos humanos necesarios (7 alusiones), con experiencia pertinente (2 menciones), y con la tecnología potente (2 menciones) para satisfacer las necesidades del cliente (2 menciones).

P31) En su opinión, ¿cuáles son las principales herramientas del traductor?

Programas informáticos, TAO, Internet, PC, Base de datos, Saber manejar los instrumentos, TEnTs. Su dominio de las 2 lenguas que manipula, su conocimiento de las técnicas de gestión de proyectos de traducción, las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo.

P32) ¿Qué competencias se le piden a un traductor en el ámbito laboral? Lenguas en contacto y en contexto: competencias:

- ✓ Competencias lingüísticas
- ✓ Saber traducir
- ✓ Competencia para realizar una traducción.

Gestión de proyectos: competencias

- ✓ Competencia extralingüística, competencia psicofisiológica
- ✓ Competencia para gestionar la actividad
- ✓ Flexibilidad y trabajo en equipo
- ✓ Saber coordinar las actividades
- ✓ Saber negociar
- ✓ Ser un gestor
- ✓ Competencia estratégica
- ✓ Competencia para comunicar con el cliente
- ✓ Saber hacer un presupuesto, saber calcular los plazos de entrega
- ✓ Ser un comunicador
- ✓ Muchas.

Análisis de los resultados: Al igual que se presenta en la pregunta 27, se clasifican los datos obtenidos para facilitar su visualización y posterior análisis. En dicha clasificación, sobresalen los aspectos meramente relacionados con la gestión más que los relacionados preferentemente con las lenguas en contexto de traducción.

P33) ¿Qué significa para usted el concepto de “Calidad” en las prestaciones de servicios en traducción e interpretación?

Satisfacción del cliente y de los interfaces involucrados en el proyecto

Satisfacción de la clientela, de los empleados y de la empresa

La calidad es el ajuste a las especificaciones del cliente.

La satisfacción de las expectativas del cliente

Satisfacción de los deseos del cliente

La satisfacción del cliente

Calidad a lo largo de todo el ciclo de vida del proyecto de traducción.

Cumplimiento de los requisitos del cliente.

Satisfacción del cliente, es decir que el cliente queda contento.

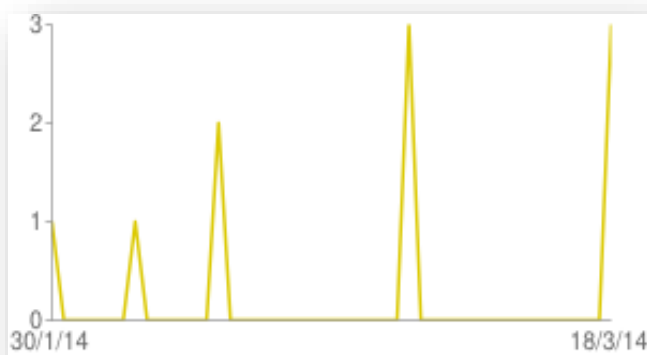
Análisis de los resultados: Aplastante respuesta en este caso: el 90%, “calidad” equivale a satisfacer las expectativas del cliente (algunos ejecutivos añaden algún matiz más).

P34) ¿Cuál es su nivel de estudios?

- ✓ Licenciado en traducción e interpretación
- ✓ Licenciatura y máster en comunicación
- ✓ Licenciada en traducción e interpretación
- ✓ Universitario, licenciatura
- ✓ Universitario, licenciatura en Estudios de Traducción e Interpretación.
- ✓ DEA (*Diplôme d'Études Approfondies*)
- ✓ Licenciado y máster posterior.

Análisis de los resultados: Sorprende, como ya pasaba en la pregunta constatar en los datos de estas respuestas a la pregunta 34 la ausencia de gestores de proyectos o de gestores de proyectos de traducción.

Número de respuestas diarias



Valoración de los resultados

Sin duda, tras haber analizado los datos obtenidos en la presente encuesta, y dentro de los límites marcados al comienzo de este apartado para dicho análisis, es factible presentar algunas constataciones que se incluyen a continuación, señalando la pregunta de la que se extraen, a modo de tendencias que pueden ser clarificadoras. Conviene comentar que algunas de las mencionadas orientaciones aparecen para cada uno de las cuatro rúbricas que siguen, y que, a riesgo de parecer repetitivos, se presentan porque así es como aparecen, insistentemente, en las diferentes respuestas a las diferentes preguntas (ya se alude a las empresas de traducción, o bien al traductor, o a la gestión de proyectos de traducción, o a los estudios de traducción en las universidades).

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS EMPRESAS DE TRADUCCIÓN:

- 1.1. Las empresas consultadas parecen “gozar de buena salud” (**pp. 1-5**) y estar satisfechas con la calidad de traducción que ofrecen (**P. 11**: el 70% lo afirman). Dichas empresas creen poder realizar un encargo satisfactoriamente por poseer, a su modo de ver, los recursos humanos necesarios, la experiencia pertinente y la tecnología capaz de ayudarles a satisfacer las necesidades del cliente (**P. 30**). Este dato corrobora la información ya presentada en la constatación positiva nº 2 del apartado: “Análisis de las guías docentes en las 10 universidades españolas.”

2. EL TRADUCTOR ACTUAL GESTIONA EL PROCESO DE TRADUCCIÓN EN LAS EMPRESAS

- 2.1. El traductor actual no es sólo un experto en lenguas, sino que ha de traducir planificando, organizando, ejecutando, controlando bien su trabajo (**P. 14**: 60% lo cree) y haciendo un buen trabajo en equipo (**P. 14**: 30%). Por lo cual, no está de más que estudie gestión de proyectos en la universidad (**P. 15**: 90%).
- 2.2. Según la información dada por las empresas encuestadas, un egresado que accede al mundo laboral debe ser capaz de llevar a buen puerto la gestión de un proyecto de traducción, sin descuidar ni los aspectos de la gestión, ni los lingüísticos (terminología, corrección, documentación), ni los gráficos (informática, tratamiento de textos, etc) (**P. 8**:) Lo cual equivale a asegurar que el traductor realiza funciones variadas, polivalentes, heterogéneas (vd. la **P. 9**, que reafirma los resultados de la **P. 8**). En las empresas consultadas, el personal es polivalente (**P. 26**: 70%). Se complica el ejercicio de la profesión aún más si se toma en consideración, en primer lugar, el hecho de que las funciones variadas no sean fijas, sino que cambien con el tiempo, según el 60% de las respuestas obtenidas (**P. 10**); y, en segundo lugar, las habilidades de trabajo en equipo que se desea tenga un egresado en traducción (70% lo mencionan explícitamente en la **P.29**)

3. LA PERTINENCIA DE LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN.

- 3.1. La asignatura de la gestión de proyectos de traducción es pertinente porque, según los encuestados, completa la formación lingüística del traductor, y permite organizar, planificar y ejecutar el proyecto de traducción, respetando los plazos y los costes, y permitiendo alcanzar los objetivos del cliente y los de la empresa, y conduciendo al éxito, al aportar valor añadido (Vd. **P. 15**, ratificados, en formas diferentes, en las **PP. 22, 27, 32, 33**).
- 3.2. Es indispensable un curso de gestión de proyectos en los programas universitarios de traducción e interpretación (**P. 17**: 90%), por ejemplo, para que cuando los estudiantes reciban un encargo, lleven a cabo los métodos que generalmente se aplican para gestionarlo: una buena revisión de la planificación inicial de la actividad en cuanto a los plazos, los costes y la calidad (**P. 20**: 90% de los encuestados), y sepan fijar

convenientemente los objetivos, dado que toda actividad traductora se organiza, se ejecuta y se controla por definición de los objetivos (**P. 21**: 70%; vd., también: en relación a los objetivos, las respuestas mencionadas más arriba, y constatables, bajo diferentes formas, en las **PP. 22, 27, 32, 33**)

- 3.3. No cabe la menor duda de que la gestión de proyectos es enriquecedora para la actividad traductora (**P. 13**: 100% lo piensan), e influye en ella sobre todo en lo relativo a la coordinación del trabajo de traducción en general (**P.12**: 60%), y al seguimiento y control del plazo de entrega, de costes y calidad de la traducción (**P.12**: 30%), que conducen al revelador dato de que la satisfacción del cliente final de la traducción prevalece sobre la calidad redaccional de la traducción (respuestas a la **P. 22**). O dicho de otro modo, la buena gestión del proceso de traducción es prioritaria para una empresa de traducción (esta información aparece por doquier; se ratifica. por ejemplo, en la **P. 15**. En las respuestas a la **P. 25** destaca la idea de la comunicación con el cliente. En la **P.29**, la habilidad para comunicarse con el cliente se coloca al mismo nivel que la habilidad para traducir). En estrecha relación con la importancia descolante del cliente final, no se puede obviar el dato de que “calidad” en traducción equivalga a satisfacer las expectativas del mencionado cliente (el 90% de los encuestados así lo expone en la **P.33**)
- 3.4. Aunque se alude a la gestión de proyectos de traducción en numerosas respuestas dadas a la presente encuesta y en las páginas web de las universidades españolas consultadas en el caso de las guías docentes mencionadas más arriba, los indicios apuntan a que se hace sin excesivo rigor, pues en las respuestas de la encuesta y en las mencionadas páginas no resulta fácil encontrar un profesional o docente que sea graduado en gestión de proyectos de traducción (**PP. 6, 34**). Sería deseable que esta situación cambiara.

4. ¿QUÉ GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN?

- 4.1. Resulta palpable que en la asignatura de gestión de proyectos de traducción han de utilizarse al máximo, y siempre que sea posible, los mismos métodos que utilizan los profesionales, como mínimo, internet, correo electrónico, SMS, Whatsapp, etc. (**P. 7**). Además, hay que decir que un egresado en traducción ha de dominar internet a nivel de usuario, dominar los programas de informática (Excel –Power point -Word), las bases de datos, los programas básicos de la traducción (herramientas TAO (Traducción Asistida por Ordenador...) – Vd. respuestas a las **PP.19, 31** -.

- 4.2. En estrecha relación con lo expuesto en los apartados anteriores, hay que decir que, hoy por hoy, se utilizan frecuentemente procedimientos de la gestión de proyecto, como por ejemplo, la planificación de la actividad traductora (**P.18:** 60%), así como procedimientos de organización, ejecución y control. Ahora bien, según todos los indicios, la gestión de proyectos debe intervenir en todas las fases del ciclo de vida del proyecto de traducción (**P. 16:** 50%); algunos encuestados creen que ha de incidir en la coherencia global de la planificación y la organización de la actividad (**P. 16:** 40%)
- 4.3. Cabría quizá esperar que un traductor pensase que los errores más graves de traducción se encuentren en la manipulación de las lenguas en contacto, o en contexto. Los ejecutivos que han respondido a la encuesta elaborada para el presente trabajo de investigación no están de acuerdo con la afirmación precedente, visto que, para ellos los errores más graves en una traducción son, por orden de gravedad, en primer lugar, un error gramatical o un error en el cálculo del presupuesto (**P. 23:** 90% de respuestas en ambos casos); en segundo lugar, cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento, cualquier error en la evaluación de los riesgos de la traducción o cualquier mala selección de los equipos y materiales adecuados (80% de encuestados dan esta respuesta en la **P. 23**) En las universidades, en buena lógica, habría que tomar en consideración esos resultados.
- 4.4. En traducción, el conocimiento de gestión del plazo de la actividad traductora es un concepto de alta importancia (100%: de respuestas de los encuestados). En segundo lugar se encuentran, con igual valor entre sí, los conocimientos de gestión de riesgos de la actividad traductora y los conocimientos de gestión de calidad de la actividad traductora (90% de encuestados dan esta respuesta). Y, finalmente, en tercer lugar, con 80%, todos en igualdad de condiciones, los conocimientos en comunicaciones (clientes, proveedores, compañeros, etc.), los conocimientos de gestión del alcance o inicio de la actividad traductora y los conocimientos de gestión del coste de la actividad traductora.

7.7. Conclusión

Según los resultados de la encuesta, la práctica de la gestión de proyectos es importante en las empresas de traducción e interpretación para garantizar la adecuada distribución de las tareas y control del presupuesto, realizar en el tiempo justo cada fase de los proyectos administrados, reducir a su mínima expresión los costes, detectar y anticiparse a los posibles problemas e inconvenientes que puedan surgir en la marcha

Sin olvidar los límites a que se ha aludido más arriba para el presente estudio, recopilando y resumiendo los datos extraídos del “Formulario para los ejecutivos en relación a las características del trabajo en una empresa de traducción e interpretación”, se presentan aquí las 3 grandes constataciones a que se llega, no sin antes comentar que no entran en contradicción, sino que más bien corroboran, las señaladas en el lugar correspondiente para recopilar el análisis de las guías docentes:

- a) Las empresas de traducción trabajan con traductores polivalentes que manipulan con garantías de calidad las lenguas de la traducción y los métodos modernos de gestión de proyectos de traducción, de modo que se dé satisfacción a las expectativas del cliente y a las de todos los demás agentes implicados en el proceso.
- b) En consecuencia, un estudiante de traducción necesita cursar en la universidad los estudios que le permitan, al acceder al mercado laboral, convertirse en un traductor polivalente que manipule con garantías de calidad las lenguas que entran en contacto en la traducción y las herramientas de gestión de proyectos de traducción, dando de esa manera satisfacción a las expectativas del cliente y a las de los demás agentes implicados en el proceso de traducción.
- c) Por todo lo cual, para responder a las necesidades de las empresas y a las de los estudiantes de traducción, las guías docentes de los Estudios de Traducción de las universidades españolas deberían preparar a los egresados para acceder al mercado laboral como traductores polivalentes capaces de manipular con garantías de calidad las lenguas de la traducción y los métodos de gestión de proyectos de traducción, para poder satisfacer así las expectativas del cliente final y las de los demás agentes implicados en el proceso.
- d) De los datos anteriores se deduce que las guías docentes de la asignatura de “Gestión de proyectos de traducción”, en buena lógica, han de responder a las necesidades expresadas en los puntos a), b), y c). Es casi una perogrullada afirmar que sería bueno que los

profesionales de la disciplina de la gestión de proyectos se responsabilizasen de la gestión de la asignatura denominada “Gestión de proyectos de traducción”, pues así se garantizaría la calidad de la enseñanza de la asignatura que lleva el mencionado título.

A pesar de que la mayoría de las universidades y sus guías docentes en los Estudios de Traducción, han multiplicado los esfuerzos para implementar su enseñanza, en la práctica se oye repetir siempre el mismo cliché: “se aprende la teoría en la universidad y sólo tras haber abandonado la universidad que se aprende la práctica del oficio”. Si nos atenemos a este cliché, habría dos mundos, el de la teoría, que es la universidad y el mundo de la práctica, representado por los profesionales de las empresas.

Por una parte, se observa en las empresas consultadas que hay soluciones para brindar a los alumnos una asignatura de gestión de proyectos coherente. Asimismo, el informe de *Alliance for Excellent Education*, publicado en (2011:4), subraya que la inducción es un medio que ofrece a los docentes un apoyo, la comprensión de la formación académica, y que la calidad del docente es el factor que más influye a la hora de evaluar el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, al diseñar las normas o estándares en un plan de formación es necesario que el aprendizaje sea coherente y dé una clara visión respecto a la evaluación del progreso del alumnado, además de una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas a un nivel alto. Como se puede apreciar, no son las soluciones lo que falta para integrar los conceptos de gestión de proyectos en los Estudios de traducción, sino más bien el interés por el cambio hacia las nuevas técnicas, enfoques y métodos del siglo XXI. Por otra parte, la resistencia al cambio puede adoptar distintas manifestaciones las cuales pueden fracasar el éxito de cambio.

En Estados Unidos por ejemplo, las universidades hacen innovaciones que transfieren con facilidad al sector privado, a través de canales “*Spin-off*” o “*Start-up*” que existen desde que se creó el sistema universitario. También en España, la fundación Universidades, en el marco de su proyecto T-CUE, recoge en sus estudios 20 casos exitosos de cooperación Universidad-Empresa, mostrando los beneficios de una cooperación en que la innovación o transformación de la relación se erige como uno de los principios de desarrollo del país. El proyecto constituye la herramienta que se necesita imperativamente para llevar a cabo el cambio. El paso del periodo de los modelos al periodo de los proyectos es la emergencia de una nueva cultura. En esta emergencia, los gestores de proyectos son los principales artífices en los Estudios de Traducción.

VIII. CONCLUSIONES FINALES

Ya desde el capítulo 1, la presente Tesis Doctoral versa sobre el análisis de la implementación de la gestión de proyectos en los Estudios de Traducción basándonos en la demanda de las empresas de traducción y del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Por consiguiente, para poder concretar el análisis, ha sido necesario familiarizarse con el discurso teórico de la traducción y con el de la gestión de proyectos a fin de denominar y entender cada fenómeno en su justa medida, comprendiendo así las bases de la investigación en relación con la profesionalidad del traductor.

Actualmente, como se comenta en el capítulo 2 y se puede observar en el día a día, todo se traduce, surgen nuevas modalidades y la traducción, que se enseña en un número relativamente alto de universidades occidentales, es cada vez más imprescindible en todas las actividades económicas de nuestra sociedad. Sin cesar nacen cantidad de empresas de toda naturaleza en el ámbito de la traducción, cruzándose las publicaciones e investigaciones, al extremo de que cabe formular la pregunta: ¿estamos asistiendo a la era de la transformación de la actividad traductora? Y, de ser así, ¿a qué se debería semejante transformación? En juicio propio, esta transformación es el resultado de la globalización y del fenómeno de las nuevas tecnologías que aparecen a un ritmo vertiginoso, haciendo que la traducción sea cada vez más compleja. Según la literatura que se ha consultado, la educación actual se apoya sobre los principios de una pedagogía activa y no fragmentada. Por consiguiente, el sistema universitario español puede clasificarse en su tradición como un modelo de inspiración napoleónico, aunque en la actualidad tras la reforma de Bolonia según los expertos es más anglosajón. Parece también importante señalar que se ha perseguido una progresiva modernización de la universidad española en general y que se han implantado innumerables reformas legislativas y modificaciones de los planes de estudios. En todas las reformas se ha puesto de manifiesto una queja relativa a la insuficiente financiación destinada a implantar los cambios. Estas reformas han dado diversos pasos hacia atrás y hacia delante de manera alterna, aunque finalmente el impacto positivo se va dejando notar tímidamente en algunos aspectos.

Por otra parte, en la literatura se menciona la complejidad de la actividad traductora. Esta es, pues, una actividad plural, polimorfa, multidimensional, observándose claramente que resulta ardua y difícil y que intentar explicarlo todo no es sencillo ya que dicha actividad implica factores lingüísticos, culturales, económicos y financieros, psicológicos, sociológicos, políticos entre otros, que interactúan configurando un sistema global e integral. Por ser una tarea compleja, colaborativa, viva y cotidiana, se puso en marcha la norma vigente relativa a

la prestación de servicios de traducción para minimizar esta complejidad y guiar a los traductores. Según la norma UNE-EN-15038, gestionar la actividad traductora por parte del traductor ya es un requisito en el desempeño de dicha función. Además, autores contemporáneos como Gouadec (2007b:97) subrayan que los traductores tras su formación carecen de conceptos empresariales y organizativos, siendo así que han de saber planificar, organizar, ejecutar y controlar un proyecto con recursos limitados.

Asimismo, queda constancia en el capítulo 3 de que en los Estudios de Traducción se habla cada vez más de la competencia del traductor debido a los avances del conocimiento, del movimiento de la calidad como por ejemplo, la mencionada EN 15038, y de la competitividad de las empresas en el mercado y de la consideración del capital humano como un consumo y una inversión por parte del país.

Ahora bien, tal como se ve igualmente en este capítulo 3, la interdisciplinariedad de los Estudios de Traducción no está ya por demostrar, sino que es un hecho y se dispone, por lo demás, de enfoques interdisciplinares que permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos, obteniéndose de este modo una imagen más completa y enriquecedora, llena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados. Lo que está claro es que el futuro de los Estudios de Traducción pasa más que nunca por la interdisciplinariedad; así por ejemplo, la labor de filólogos y lingüísticas en colaboración con otras especialidades, como es la del documentalista, resulta más que nunca esencial para que las distintas áreas de conocimiento puedan compartir y difundir su saber.

En cuanto a los diferentes modelos de competencia traductora que presentamos en ese mismo capítulo 3, a juicio propio, son todos válidos, ya que cada uno aporta su grano de arena a una actividad tan compleja como la traductora. Por ejemplo, se observa que el modelo del DGT-EMT es bastante completo, ya que contempla varios conceptos de la actividad traductora, no sólo el de la formación y el del currículo del traductor, como el modelo de Kelly (2005), sino que además toma en consideración las facetas de las empresas, poniéndose de manifiesto de este modo que la gestión, la traducción y la revisión son actividades indisolubles y son las que forman el verdadero corazón de la actividad traductora.

En la presente Tesis, en el capítulo 4 se delimita la competencia en gestión de proyectos de traducción, y se ratifica, por ejemplo, la polivalencia del traductor debido a que sus actividades son de tipo variado y multidimensional. También en el mencionado capítulo 4 se concluye que la comunicación con el cliente y la satisfacción del mismo están en boca de todos, razón por la que la educación del cliente se convierte en una necesidad de

primer orden en los Estudios de Traducción. También como referente se puede afirmar que el entorno de trabajo del traductor es cambiante y complejo, y se atiene a multitud de variables (equipo de trabajo, materia prima, dificultades técnicas y lingüísticas, problemas socio-culturales, tiempo, coste, calidad, etc.). Se observa, por otra parte, que la gestión de proyectos de traducción lleva muchos años practicándose en las empresas de traducción en las que se describen los conceptos de plazos, costes y calidad como “troncales”. Asimismo, parece claro que sobrepasar el presupuesto o los plazos de una actividad traductora se debe a la mala planificación inicial, por lo cual una buena planificación, organización, ejecución y control del proyecto de traducción permiten tomar decisiones apropiadas.

Asimismo, hay que reseñar que en el trabajo en equipo cada miembro domina una parcela determinada del proyecto y que todos estos conocimientos son necesarios para sacar el trabajo adelante (la complementariedad), dado que el grupo de profesionales, con un líder a la cabeza, debe actuar de forma organizada (la coordinación). Tampoco se puede obviar que el manejo de conflictos figura entre las habilidades principales que debe tener un gestor de proyectos, en cualquier nivel que trabaje, ni se puede desdeñar el hecho de que, por otra parte, en el desarrollo de los proyectos de traducción y en su gestión están presentes incuestionablemente los recursos humanos, que se definen en la actualidad como parte integrante del Capital Intelectual que tiene una organización, y sin los cuales ésta no puede concretarse como tal, se adopte el punto de vista que se adopte.

En el mismo orden de ideas, las competencias no siempre pueden entenderse de un mismo modo, al remitir a un discurso que sirve para tratar los contenidos curriculares de índole práctica. Al ser la traducción un conocimiento operativo y procesual, era obvio que ambos marcos teóricos (traducción y competencias) casarían muy bien. El impacto curricular de las competencias no siempre ha de ser práctico, y el discurso moderno de la traducción se basa en una idea de la traducción como una actividad y conocimientos expertos, de la mano del papel cada vez más señalado de los traductores. Sin embargo, existe un intenso debate en torno a esta cuestión, basado en que una mayoría de autores defiende la profesionalización frente al academicismo, que aporta poco al panorama de la formación en los Estudios de Traducción, pues se entiende que la visión operativa y funcional de la traducción está ya suficientemente consolidada desde el punto teórico, aunque queden propuestas en determinados contextos institucionales.

Por lo demás, en el modelo de la DGT-EMT, en relación a las grandes líneas de las competencias, se encuentran similitudes con las citadas en las normas EN 15038 o las

mencionadas en el modelo de Gouadec, que remite a la gestión de proyectos de traducción que se presenta en el capítulo 5. Debido a que los proyectos de traducción involucran a las personas, existe siempre una cuota de complejidad e incertidumbre que no puede controlarse en su totalidad, y, por ende, la realización de un proyecto es también en parte un "arte" que requiere flexibilidad y creatividad para ser exitosa y es, igualmente, una ciencia, porque se basa en procesos y técnicas probadas y reproducibles. Por lo tanto, el gestor de proyectos de traducción debe saber liderar personas, poseer un buen juicio, tener habilidades interpersonales e intuición personal.

Por otra parte, el traductor es la interfaz entre los diferentes agentes involucrados en su actividad o proyecto, es decir, la encrucijada donde todo converge y debe responder de forma efectiva a tal desafío, para lo cual no basta con la preparación formal, sino que se requieren además, años de experiencia y una buena dosis de: sentido común, liderazgo, habilidades interpersonales, empatía, capacidad de síntesis, ser analítico, político, diplomático, organizado, disciplinado, capaz de manejar múltiples actividades simultáneas, ser tolerante a la presión, flexibilidad, identificar los riesgos, delegar autoridad y responsabilidad.

En lo tocante al siguiente capítulo, el 6, que analiza las guías docentes actuales en gestión de proyectos de traducción, se considera que los conceptos de riesgos y la aplicación directa de los conocimientos en gestión de proyectos basados en un programa (software) informático están ausentes.

Se obtiene primeramente como conclusión, en el capítulo 7, que, en la mayoría de los casos, los ejecutivos de las empresas consultadas poseen un vago conocimiento sobre la gestión de proyectos de traducción y siguen manteniendo aún el enfoque tradicionalista de gestión, sin alterar de ningún modo su praxis, lo que genera, a su vez, una desarticulación con la realidad que hoy se vive, ya que la sociedad y el mundo entero se encuentran actualmente invadidos por las nuevas tecnologías e informaciones científicas que las avalan.

Cabe destacar que, durante el estudio realizado, y que se presenta en el mismo capítulo 7, se ha verificado la buena concepción de la guía docente en gestión de proyectos de traducción y que el 100% de los encuestados consideraron la gestión de proyectos como un recurso importante para la mejora de la actividad traductora. No obstante, la actitud de estos ejecutivos con respecto a los objetivos de aplicabilidad de los mismos en el aula de clase deja a un lado las buenas intenciones de querer dar un cambio veraz y efectivo en su forma de llevar los proyectos. Ahora queda lograr que las innovaciones tecnológicas científicas cumplan sus objetivos en el mundo de los Estudios de Traducción, verificándose su pertinencia,

involucrando a todos los agentes implicados en el mundo profesional y académico.

También en el capítulo 7 se remite al hecho de que las condiciones favorables (el ánimo de los dirigentes de las empresas consultadas) influyen positivamente en la aceptación de una asignatura de gestión de proyectos de traducción fiable porque, según los encuestados, la actividad traductora necesita múltiples competencias y es ejercida por individuos con diversos perfiles. Pero la diversidad y la contratación abierta no significan que los Estudios de Traducción no necesiten ninguna calificación, por el contrario, se encontró que los traductores están bien formados, pues el 80% de los titulados han accedido a la educación superior. No obstante, los Estudios de Traducción no sólo ponen en juego las competencias lingüísticas: una buena cultura de gestión de proyectos y la capacidad para movilizar los recursos y la información también son esenciales para los encuestados. Además, el 100% de los traductores utilizan Internet, tienen un ordenador y programas de traducción; de donde se puede concluir que el ejercicio de la profesión del traductor también implica un control de las herramientas informáticas.

En lo referente a las hipótesis del trabajo, incluimos a continuación los resultados obtenidos:

Hi1 se confirma: la beta es significativa (0,420) y la Raíz cuadrada (17,1%) muestra un efecto positivo de adaptación del plan de estudios de gestión de proyectos de traducción respecto a la evolución de los mercados en su globalidad.

Hi2. Se acepta la hipótesis Hi2: los valores de beta (0,469) y la Raíz cuadrada (17,3) demuestran la necesidad de introducir cambios en la formación del traductor para acoplarse a las necesidades de las empresas.

Hi3. Se valida la hipótesis Hi3: la beta significativa (0,518) y la Raíz cuadrada (17,8%) prueban la necesidad de formar a los estudiantes en traducción sobre todos los procesos de la gestión de proyectos de una actividad traductora.

Hi4. La hipótesis Hi4 es válida: los valores de beta (0,427) y la Raíz cuadrada (17,2%) son positivos, y los resultados indican una aportación segura de la pragmática a los Estudios de Traducción.

Hi5: la hipótesis Hi5 queda ratificada: los valores de beta (0,110) y la Raíz cuadrada (17,4%)

prueban los efectos directos positivos. Los encuestados consideran el desarrollo de la autonomía del educando como importante y la entienden como la capacidad de tomar decisiones, de discernir la responsabilidad de las reflexiones y las acciones.

Hi6. Se acepta la hipótesis Hi6: los valores de beta (0,472) y la Raíz cuadrada (17,4%) prueban los efectos positivos. Dado el contexto actual del mercado laboral, hay una cierta sensación de inseguridad del empleo en la población encuestada.

Para recapitular, las hipótesis del estudio se han visto aceptadas por todos los ejecutivos encuestados, y de ello se da cuenta en el mismo capítulo 7. La aceptación de las hipótesis no ha sido sorprendente, ya que el contexto particular del estudio es menos importante para determinadas variables como la disminución del número de alumnos, la base epistemológica socio-constructivista y humanista, que dependen sobre todo del aspecto técnico del aprendizaje. En lo relativo a los estudiantes mejor formados en la gestión de una actividad de traducción, y el mayor éxito en la vida laboral y que actúan con profesionalidad, los resultados obtenidos son los esperados: “fuertemente positivos”, debido a las nuevas técnicas y herramientas modernas de gestión de proyectos que proporcionan procesos específicos para las tareas, según el grupo usuario (gestor de proyectos, terminólogos, entre otros). En cuanto a las variables, tienen un impacto positivo sobre la importancia de la gestión de proyectos entre los encuestados. Se constata, en la cultura organizacional de los encuestados, que son muy favorables a las novedades tecnológicas, a la promoción del esfuerzo permanente por estar en la más absoluta vanguardia de la tecnología y a la actitud positiva hacia la gestión de proyectos. Para asegurar una gestión de proyectos de traducción efectiva, es importante tener en mente que los gestores de proyectos de traducción necesitarán una formación educativa que les permita enfrentar los retos que presenta la dinámica inherente a los mismos. Efectivamente, una gran proporción de los encuestados se encuentran en el mismo intervalo de antigüedad, el 50% trabajando en la empresa desde hace más de 10 años, el 30% tienen una experiencia profesional de más de 15 años y el 20% de más de 20 años. Por lo demás, la antigüedad puede deberse a que los empleados están atentos a las novedades tecnológicas. En otras palabras, estamos ante una especie de selección natural debido a la cultura organizacional que promueve este tipo de empleado. Además, el 100% de los encuestados trabajan en varias lenguas (lenguas del país y de la Unión Europea).

La primera serie de preguntas en la que también se incluyó una pregunta subdividida en sub-preguntas, permitió saber, según las respuestas, cuáles son los conocimientos

metodológicos y personales indispensables para que el traductor lleve a cabo un proyecto de traducción de manera efectiva. En lo que respecta a los conocimientos requeridos, el 90% de los encuestados afirmó que un conocimiento excelente de la gestión de proyectos es crucial en la profesión del traductor, por lo que es buena la inclusión de una asignatura de gestión de proyectos de traducción, al considerar la mayoría de los encuestados que la gestión de proyectos de traducción es muy importante para diseñar, planificar, organizar y controlar la actividad de un traductor y adoptar una metodología de trabajo.

A continuación, en la segunda tanda de preguntas, los encuestados destacaron el hecho de que el traductor deba tener una amplia cultura general de la empresa y ser polivalente. Además, se constata que adquiere gran importancia la coordinación de las actividades (algunos de los encuestados repiten las respuestas), el seguimiento y control del proyecto y el buen método de planificación organizacional del ciclo de vida del proyecto. En lo referente a la pericia del traductor en la realización de su proyecto, ser capaz de trabajar con las otras personas es una de las mayores preocupaciones de los encuestados, pues se constataron varias similitudes en las respuestas. Asimismo, se recibieron varias definiciones, algunas desarrolladas, otras lacónicas. El 80% de los encuestados insistieron en el acto de comunicación con el cliente (proporcionar un servicio profesional). Por otro lado, todos los encuestados dijeron que sí, que están en situación de aceptar un proyecto de traducción dependiendo de la calidad requerida por el cliente y que no tienen ningún inconveniente en contratar a un traductor capacitado, polivalente y capaz de utilizar métodos de trabajo modernos, como la gestión de proyectos, y conducir un proyecto de traducción con recursos limitados (las respuestas dadas por los encuestados se repitieron igualmente).

¿Estamos en situación de asegurar que son estos los factores más importantes? ¿Qué sucede con los otros factores descritos por la teoría? ¿Por qué la identificación de las necesidades de los clientes parece más importante que la calidad o los costes? ¿La importancia de los diferentes factores depende del contexto en el cual la empresa trabaja? El 98% de los encuestados han mencionado que el primer elemento de gestión de calidad es la identificación de las necesidades del cliente y que es necesario saber identificar estas expectativas y deseos. Además, los encuestados están, en general, de acuerdo con el grado de importancia de la calidad de la traducción; por cierto, este dato se ve confirmado por varios estudios exhaustivos entre los traductores. No deja de ser igualmente cierto que los encuestados parecen dar más importancia a la competencia y al estilo de liderazgo del traductor. Las ligeras diferencias entre los encuestados podrían explicarse porque el interés de cada uno se centra en una fase

diferente, y con objetivos particulares. No se deben pasar por alto factores como la forma de ser y vivir con los compañeros, realidad a la que los traductores parecen dar menos importancia. Por otra parte, los encuestados identificaron algunos conceptos tales como la estimación de los plazos, los costes y la evaluación de los riesgos en los que la formación en traducción se detiene en menor medida. Estos conceptos, aunque ocurran menos a menudo, pueden adquirir una importancia primordial en la realización de un proyecto de traducción. Por ejemplo, la cultura rara vez tiene un efecto determinante en un contexto normal, pero en el caso de un proyecto de traducción como la localización, la adaptación a una cultura diferente puede fácilmente convertirse en el factor de éxito más importante.

Cuando se trata del control de la actividad traductora, los encuestados utilizan prácticamente las mismas herramientas, la diferencia se halla en el contenido y depende de su interés y su implicación, por lo cual van a necesitar mayor o menor detalle o definición. La teoría es compatible con el uso de dichas herramientas siempre que no se conviertan en un fin en sí mismas. Un 80% de los encuestados respondió que sí, que la amplitud y heterogeneidad de la demanda del mercado hace que la actividad que el traductor debe llevar a cabo sea una actividad compleja y difícil.

En el capítulo 8, el último, la cuestión más conveniente es interpretar qué tipo de profesionalización es la adecuada o qué tipos de profesionalización son posibles, y que perfil es el más sostenible. Bajo tal perspectiva, la formación universitaria en los Estudios de Traducción debe poder responder a los nuevos contextos sociales y ello sólo es posible a través de una innovación curricular que implique una actitud informada y prospectiva, no exenta ni de riesgos, ni de una metodología acorde. Asimismo, con la llegada del motor de cambio que debería ser Bolonia, se da una oportunidad a las universidades para que implementen mejoras que se encuentran en la intención primera del proyecto de convergencia: un giro metodológico a la práctica docente; un giro epistemológico hacia lo práctico en los contenidos; una invitación a establecer una fundamentación curricular razonada que no tiene antecedentes en el contexto; una mayor consideración de las necesidades del alumno; una mayor capacidad de innovación para las universidades; una mayor vinculación entre la universidad y las empresas, y la sociedad en general.

Desde este punto de vista, el denominado “procedimiento del **QCDQCPC**” (Quién, Cuándo, Dónde, Qué, Cómo, Por qué, Cuánto)¹ ya ha demostrado su efectividad y podría ser

¹ Vd., por ejemplo, http://www.iaat.org/telechargement/guide_methodo/6_3_qqoqccp.pdf

adaptado a la aplicación de la asignatura en cuestión. Por lo demás, el valor de una buena gestión de proyectos de traducción radica en contar con procesos y estándares que permitan un manejo adecuado de todas las contingencias que pueden presentarse, de tal forma que se alcancen resultados predecibles. Además, es importante tener presente que ésta disciplina no es totalmente una ciencia y que nunca podrá existir una garantía de éxito, pues, como cualquier tipo de proyecto involucra a las personas, siempre existirá un grado de ambigüedad y de complejidad que difícilmente podrá controlarse en su totalidad. Asimismo, una buena metodología de gestión de proyectos proporciona el marco de trabajo, los procesos, normas y técnicas que incrementan fuertemente las probabilidades de lograr el éxito, generando valor al proyecto de traducción, al gestor del proyecto de traducción, al equipo de trabajo, a la organización y en consecuencia al negocio. La propuesta de valor de la gestión de proyectos de traducción radica en tomarse el tiempo necesario y en generar el esfuerzo indispensable para manejarlos de manera proactiva.

Cabe indicar que el uso del programa informático en gestión de proyectos de traducción en aula por parte del alumno dará un giro de 90° como mínimo en la formación del traductor, siempre y cuando se trabaje con la convicción de hacer las cosas con calidad, para que se mantengan y perduren en el tiempo. No obstante, para que ello suceda se necesita el respaldo de los docentes y de las autoridades que tienen bajo su cargo las políticas educativas del área.

Ahora bien, el compromiso consiste en seguir con la búsqueda de conocimientos, en mejorar y en profundizar en los conceptos trabajados, y en aportar nuevas ideas que puedan generar algún beneficio a la elaboración de proyectos relacionados con la gestión de proyectos de traducción, ayudando igualmente a alcanzar los objetivos del programa de los estudios de gestión de proyectos de traducción.

RECOMENDACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

Las recomendaciones que se proponen en la presente Tesis Doctoral se apoyan en los resultados del estudio, así como sobre consideraciones adicionales relacionadas con la teoría de la traducción, de gestión y formación. A nivel profesional y a pesar de las diferentes iniciativas puestas en marcha, las relaciones dependen en gran medida de las relaciones personales, en un sector que tiene gran cantidad de empresas independientes o muy pequeñas. Una consecuencia de esta situación es la falta de información de calidad homogénea, tanto a nivel nacional como europeo: parece que la organización del sector y su visibilidad son ejes

principales de cualquier política Europea. Por todo lo cual, las recomendaciones detalladas en este estudio, son las siguientes:

- ✓ Una definición clara de la cultura emprendedora, de las condiciones de existencia en las guías docentes de gestión de proyectos de traducción, es decir, del conjunto de conocimientos, competencias, motivaciones y disposiciones que permiten a un estudiante convertirse en un emprendedor.
- ✓ Proponer prácticas sistemáticas en las empresas, en el transcurso de los estudios de Grado, Master y Doctorado.
- ✓ Introducir la asignatura de gestión de proyectos de traducción desde el primer año en los programas de Estudios de Traducción, para que los alumnos se vayan familiarizando con la terminología apropiada y los conceptos básicos de gestión de proyectos.
- ✓ Introducir en los contenidos curriculares de los estudiantes una dimensión internacional más sistemática, a fin de que se vean expuestos a las “Buenas prácticas” en una gestión de proyectos innovadora y puedan desarrollar la apertura cultural que predispone al espíritu de empresa.
- ✓ Fomentar conferencias, seminarios o talleres en la gestión de proyectos de traducción a nivel local, regional, nacional e internacional.
- ✓ Aumentar la red de apoyo de acompañamiento de los alumnos en los Estudios de Traducción con las empresas a nivel nacional e internacional.
- ✓ Vincular la investigación a las industrias de traducción (grandes, pequeñas y medianas empresas).
- ✓ Ampliar la cooperación y redes para innovar dado que el modelo de innovación abierta ha remplazado al modelo vertical de la producción, razón por la cual el reto de una cooperación entre el ámbito académico y el mundo industrial resulta crucial.
- ✓ Involucrar a las empresas, especialmente en el intercambio entre personas. En última instancia, la cooperación debe ser beneficiosa para los dos agentes implicados (la universidad versus la empresa y la empresa versus la universidad).
- ✓ Crear redes de apoyo entre los ejecutivos de las empresas de traducción e interpretación y los estudiantes de traducción. De resultas, tal participación puede favorecer la transferencia de experiencias entre los estudiantes y ayudarles a ampliar su cartera de contactos a nivel profesional.
- ✓ Fomentar la producción de material didáctico en gestión de proyectos de traducción y la

digitalización de varias de sus actividades a lo largo de la vida académica.

- ✓ Construir redes temáticas que reúnan a docentes, investigadores y profesionales.
- ✓ Alentar la participación de los ciudadanos en la traducción para que aprendan a distinguir lo que es una buena traducción de la que es mala. Tal acción tendría, por añadidura, el mérito de revalorizar la profesión resaltando el trabajo requerido.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE LA TESIS

BIBLIOGRAFIA DE LA TESIS DOCTORAL

A

- Abdallah, K. (2008). Why Do We Experience Quality-related Problems in Production Networks? Reconstructing an Actor-network in the Subtitling Industry. *Acta del XVIII FIT World Congress Proceedings: Translation and Cultural Diversity*. Shanghai Foreign Languages Press.
- Academic Ranking of World University (2011). *Shangai Ranking*. Recuperado de: <http://www.arwu.org/ARWUMethodology2010.jsp>
- Accenture y Universia (2007). Las competencias profesionales en los titulados: Contraste y diálogo. *Universidad-Empresa*. Centro de alto rendimiento de Accenture y Universia. Madrid
- Act [Agrupación de Centros Especializados de la Traducción] (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de la traducción*. Recuperado de: <http://isg.urv.es/library/papers/nunezmercado:ppt#1>
- Aenor (2006). *Norma Española UNE -EN 15038 Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del servicio*. Recuperado de: www.aenor.es
- Acsug [Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia] (2009). *Memoria de Actividades*. Recuperado de: <http://www.acsug.es/webs/ficheros/memoria2009.pdf?PHPSESSID=d50656e0572c8a807a9c1e48876a83d5>
- Agencia Nacional Sócrates (2007-2013). *Programas Europeos Internacionales: Las novedades sobre el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía del PAP*. Recuperado de: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/>
- Agost, R. (2008). Enseñar la teoría de la traducción: Diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. En *Quaderns: Revista de traducción*. Barcelona: publicaciones de la Universitat Autònoma. Núm. 15, pp. 136-140.
- Águeda, B. et al (coords.) (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Editorial: Narcea.
- Águeda, B. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista de enseñanza universitaria*. Núm. 27, pp. 103-104. Madrid: Narcea. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/27/recensiones.pdf>
- Ahmed, K. Z. (2010). Adquisición de la competencia traductológica: Propuesta de una unidad didáctica de traducción general. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 22, pp. 185-197.
- Aiora, J. (2009). El discurso de la traducción en la historia de la traducción vasca. *Revista de la historia de la traducción*, núm. 3. Bilbao: Publicaciones online de la Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/jaka.htm>
- Akbari, A. (2009). Risk Management in Translation. En: H. Che Omar, H. Haroon and A. Abd. Ghani (eds.). *The Sustainability of the Translation Field. The 12th International Conference on Translation*. Kula Lumpur: Malaysian Translators Association. Pp. 209-218.
- Allianz Excellent for Education (s/año). *Reports & Fact Sheets*. Recuperado de: http://www.all4ed.org/about_the_alliance
- Altbach, P. (2007). *Academic Freedom in a Global Context: 21st Century Challenges*. The NEA. Almanac of Higher Education.

- Álvarez, M., Pérez, C., y Suárez, A. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Consejería de Educación y Ciencia. Publicación de la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Pp. 161. Edición Abril.
- Álvarez, A. (2008). *La gramática en el aula: Recurso y materiales. Curso de lengua y cultura españolas para profesores brasileños*. Granada: Publicaciones de la Universidad.
- Alves, F., y Gonçalves, J.L. (2013). Investigating the conceptual-procedural distinction in the translation process: A relevance-theoretic analysis of micro and macro translation units. *Target: International Journal on Translation Studies*. Vol. 25, núm. 1, pp. 107-124. Recuperado de: http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4976B8A864021F733242_
- Alves, F., Göpferich, S., y Mees I. (2011). Methods and strategies of process research: Integrative approaches in Translation Studies. *2nd International Research Workshop Methodology in Translation Process Research*. Germany: University of Gießen, 27-29 de Julio de 2011. Recuperado de: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/o:tco-113-6/bdef:PDF/get>
- Alves, F., y Gonçalves, J.L. (2007). Modelling Translator's Competence. In Doubts and Directions in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004, Gambier, Yves, Miriam Shlesinger and Radegundis Stolze (eds.), pp. 41-55.
- Andreu, R., y Sieber, S. (2005). *La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje*. Navarra: Instituto de Estudios Superiores de la Empresa. Recuperado de: http://www.cema.edu.ar/~jm/Clase_4/Gestion_integral_del_conocimiento.doc_
- Andrew, S., y William R. (2009). *Handbook of Systems Engineering and Management*. 2nd Edition. Published by John Wiley & Sons.
- Aneca (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>
- Aneca (2012). Universidades y Normativas de Permanencia. Reflexiones para el futuro. *Acta de la conferencia de Consejos Sociales de las universidades públicas españolas. 1^{ra}. Edición*. Las Palmas de Gran Canaria. Pp.12-19.
- Aneca (2011). *Programa Docentia*. Recuperado de: www.aneca.es/Programas/DOCENTIA
- Aneca (2009). *Plan de actuación 2010*. Recuperado de: http://www.aneca.es/media/479146/plan_actuacion_2010.pdf.
- Aneca (2008). *Memoria de las actividades (Enero-diciembre)*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/media/publi-memoria08.pdf>
- Aneca (2007). *Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Recuperado de: http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf.
- Antoni, O. (2008). *Gestión de proyectos de traducción*. Universitat Oberta De Catalunya. Febrero. Recuperado de: <http://ocw.uoc.edu/lenguas-yculturas/gestion-de-proyectos-de-traducción>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Editorial: NOVEDUC. Vol. 1, pp. 144.
- Arencibia, L. (2006). Interacción textual e interacción estructural en la traducción de culturas. *Vasos comunicantes*. Vol. 1, núm. 35. Recuperado de: <http://www.acett.org/documentos/vasos/vasos35.pdf>
- Arevalillo, J.J. (2011). Mejores traducciones. *UNE: Boletín mensual de AENOR*. Núm.

265, pp. 39.

- Arevalillo, J.J. (2007). *Los procesos de traducción según la norma UNE-EN15038*. Recuperado de: <http://www.tekom.de/upload/alg/Arevalillo%20EN%2015038.pdf>
- Arevalillo, J.J. (2006a). Visión general de la normalización en el sector de la traducción. *Punto y Coma*. Pp. 16-20.
- Arevalillo, J.J. (2006b). La presencia de la localización en el mercado y su formación específica. *Revista CTPCBA, de Traductores Públicos de la Ciudad de Aires*. Pp. 8-13.
- Argüeso, A. (2005). L'enseignement de la traduction et interprétation en Espagne. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 50, núm. 1.
- Argyrous, G. (2012). *Statistics for Research*. SAGE Publications Ltd.
- Arres, L., y Calvo, E. (2009) ¿Por qué se estudia traducción e interpretación en España?: Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación. *Entreculturas*, núm. 1. Recuperado de: <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo31.pdf>.
- Arumí Ribas, M. (2010). Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: propuestas en un contexto de cambio. *Redit*. Núm. 4, pp. 42-62. Recuperado de: http://www.redit.uma.es/Archiv/n4/mono_ArumiRibas_redit4.pdf
- Arumí Ribas, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *En trans. Revista de traductología*. Núm. 13, pp. 148-161.
- Askarany, D., y Yazdifar, H. (2010). *Accounting Innovations and Ownership*. Recuperado de: <http://www.ssrn.com/sol3/papers.cfm?id=1658340>

B

- Balliu, C. (2009). La traductologie et le cours de traduction. En: *La traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratiques. Actes du colloque international «Profession: traducteur», 50^e anniversaire de l'ESIT (2007), cahiers Champollion, lettres modernes* Minard, Caen. Pp. 193-198.
- Balliu, C. (2005). Les métiers de la traduction et de l'interprétation. En: *Des langues pour des métiers*. Paris: SIEP. Coll. Formations métiers. Brochure du SIEP. Service d'information sur les études et les professions. Pp. 9-50.
- Barberà, E. (2008). Calidad de la enseñanza 2.0. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VII.- 30 de Diciembre. Núm. especial. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M7/>
- Baribeau, C., y Royer, C. (2012). Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur? *Recherches qualitatives. Les qualités essentielles du chercheur qualitatif*. Hors-série, núm. 12, pp. 1-8.
- Barnett, B., Daughtrey, A. y Wieder, A. (2010). *Teacher Effectiveness: The Conditions That Matter Most and a Look to the Future*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. March. Ingersoll.
- Barrón, C. (Coord.) (2006). Proyectos educativos innovadores. *Construcción y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 271.
- Bastin, G y Cormier, M. (2007). *Profession traducteur*. Montréal: Presse de l'université de Montréal.
- Bashevis Singer, I. (s/año). Entrevista al Premio Nobel de la literatura sobre la traducción.
- Bassnett, S. (2006). Reflections on Comparative Literature in the Twenty-First Century.

- Comparative Critical Studies*. Vol. 3. Issue 1-2, pp. 3-11. Edinburgh: University Press.
Recuperado de: <http://muse.jhu.edu/journals/ccs/summary/v003/3.1bassnett.html>
- Bassnett, S. (2005). *Language and intercultural communication*. Guest editorial.
 - Becker, H. (2009). *À la recherche des règles de la recherche qualitative. La vie des idées*. Avril. Recuperado de: <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html>
 - Beninatto, R. (2006). A review of the global translation market place. *Paper presented at a conference of the association of translation companies*. London. Recuperado de: <http://www.atc.org.uk/annual/conference2006.html>
 - Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Beriot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique*. Editions d'Organisation. Pp. 340.
 - Bernal, M. (2008). Training Translators for the Video Game Industry. En J. D. Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 141-154.
 - Berthoz, A. y Petit, J.L. (2008). *The Physiology and Phenomenology of Action*. Trad. C. McCann, Oxford University Press. Pp. 288.
 - Berthoz, A. (2005). La traduction: illustration d'un processus complexe. *En Complexité*. Bernard Cadet (dir.). Caen: Presses Universitaires de Caen. Pp. 179-192.
 - Biau Gil, J.R. y Pym, A. (2006). Technology and Translation: A pedagogical overview. En: Pym, A., Perekrestenko, A., Starink, B. (Org.). *Translation technology and its teaching*. Tarragona, Spain. Recuperado de: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.html
 - Biel, L. (2011). Professional realism in the legal translation classroom: translation competence and translator competence. *Meta: translators journal*. Vol. 56, núm. 1. Recuperado de: <http://id.erudit.org/erudit/100351ar>
 - Bielsa, E. (2005). Globalisation as Translation: An Approximation to the Key but Invisible Role of Translation in Globalisation. *CSGR Texto completo*. Recuperado de: http://wrap.warwick.ac.uk/1956/1/WRAP_Bielsa_wp16305.pdf
 - Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Edición. Narcea. Pp. 296. Madrid.
 - Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. 3ª edición revisada, Madrid: Edición. Narcea.
 - BOE [Boletín Oficial del Estado]. Núm. 86 del 9 de abril de 2014. Sección III, pp. 29770. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/04/09/pdfs/BOE-A-2014-3808.pdf>
 - Boitet, C., et al (2006). IWSLT-06: Experiments with commercial MT systems and lessons from subjective evaluations. *International Workshop on Spoken Language Translation, IWSLT-06*. Kyoto, Japan, pp. 23-30.
 - Bolaños, M. y Muñoz, R. (2011). Aspectos metodológicos de la investigación sobre traducción en Internet. *Actas del XXIX Congreso de AESLA*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad.
 - Bolaños, M. y Monterde, R. (2009). Las competencias instrumentales en el EEES: Estudio sobre su convergencia en la terminología y la traducción científico-técnica. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. Pp. 45-56. Recuperado de: <http://www.cogtrans.net/publicacionesen.htm>
 - Bolaños, M. (2008). *Towards an Integrated Translation Approach. A Dynamic Translation Model (DTM)*. Recuperado de: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/3726>
 - Bolaños, M. (2007). La tecnología al servicio del traductor. *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPBA)*. Núm. 84, pp. 16-17. Recuperado de: <http://www.cogtrans.net/publicacionesEN.htm>

- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Vol. 3, núm. 5, Julio-Diciembre. Magis. Bogotá, Colombia. Pp. 79-106.
- Bolívar, A. (2010b). Competencia para el aprendizaje. *Curso de formación del profesorado de primaria, conferencia plenaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 29 de junio al 3 de julio 2009. Recuperado de: www.ugr.es/~abolivar/Reciente6.doc
- Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multiárea. Revista de Didáctica*. Núm. 4. Pp. 63-96.
- Boni, A.A., Lozano, J.F. y Walker, M. (2010). La educación superior en el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (en prensa)*.
- Bonsón, M. y Agueda, B. (2005). Evaluación y aprendizaje. En: Benito, A. y Cruz, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea. Pp. 87-100.
- Borja, A. (2007). Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica. Coll. *Aprender a traducir 3. Individual versus group assessment*. Castellón: Universitat Jaume I (en prensa).
- Brans, J.P. y Mareschal, B. (2005). Promethee Methods. En: J. Figueira, J., Greco, S. y M. Ehrgott (eds.). *Multiple Criteria Decision Analysis: State of the Art Surveys*. Pp. 163-196. Springer Verlag, Boston.
- Bravo, S., Flor, A. y Forero, G.A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 13, núm. 2, pp. 120-136. Salamanca: Publicaciones de la Universidad.
- Bravo, U. (2010). Estudio de Mercado del Sector de Traducción e Interpretación. *Revista Universitaria UABJO*. Oaxaca. Otoño-invierno, año 1, núm. 0, pp. 47-55.
- Bravo, U. y Fidalgo, G. (2005). Aplicaciones didácticas de los resultados de una investigación del mercado en la enseñanza de la traducción escrita. *IV Jornadas de la formación y profesión de traductor e intérprete*. Madrid: publicaciones de la universidad Europea de Madrid. Recuperado de: www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/autores/bravouterera.art.htm
- Bredin, K. (2006). Human Resource Management in Project-Based Organisations: Challenges and Changes. [Doctoral thesis]. Faculty of Arts and Sciences. Núm. FiF-a 89. Department of Management and Economics. Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping.
- Brodeur, J.P. (2008). Surveiller et punir. *TTR: Traducción, Terminología, Redacción*. Vol. 1. Recuperado de: <http://id.erudit.org/derudit/029686ar>
- Brouté, A. (2008). *Les interactions orales dans la classe de F.L.E.* Madrid: Pearson Education.
- Brouté, A. (2007). De nouveaux descripteurs pour évaluer les interactions orales en langue étrangère. *Revue D. I. L. L. Didáctica Lengua y Literatura*. Madrid. Pp. 93-117.
- Brouté, A. (2006). Transformation, parole et ressources de la continuité: méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. [Thèse de doctorat] Université de Rouen et Carlos III de Madrid.
- Bueno Garcia, A. (2005). L'enseignement de la traduction au carrefour d'une société mondialisée. *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 50, núm. 1, pp. 263-276. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/010673ar>
- Buesa, M., Heijs J. y Kahwash, O. (2009). La calidad de las universidades en España. Elaboración de un índice multidimensional. Consejo Económico y Social. Comunidad

de Madrid, Minerva Ediciones.

- Bueno, C. y Casini, F. (2007). La tercera misión de la universidad: Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. Recuperado de: <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/366/43.pdf>
- Burch, S. (2005). *Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C. & F. Éditions.
- Burge, E., Cambell, G. y Gibson, T. (2011). *Flexible Pedagogy, Flexible Practice. Notes from the Trencher of Distance Education*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Burgos, M.A. (2009). El nuevo modelo pedagógico: la polivalencia como concepto orientador. Centro de Estudios de Postgrado de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica de Madrid, CEPAE.
- Burke, M. y Howard, A. (2005). Knowledge Management and Process Improvement: A union of two disciplines. *The journal of defense software engineering*. Recuperado de: <http://www.stsc.hill.af.mil/crosstalk/2005/06/0506burke.html>
- Burke, R. (2013). *Project Management - Planning and Control Techniques*. 5e edition. John Wiley & Sons, Limited.

C

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, núm. 1. UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabra Torres, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista EAN*. Núm. 63. Mayo-Agosto, pp. 91-106.
- Cabra Torres, F., Díaz, N. y Lozano, J. (2007). Aplicación del modelo de evaluación de Indicadores de Calidad de los Sílabos en los programas académicos de pregrado y postgrado de la Universidad. *Revista EAN. (Fase II)*. Bogotá.
- Cabré, M.T. (2006). Idiosincrasia y homogeneidad en los programas de formación en las facultades de traducción e interpretación en España: los estudios iniciales en la UPP. *Punto y Coma* 100. Pp. 22-24. Bruselas; Luxemburgo: Dirección General de Traducción de la Comisión Europea.
- Cagnolati, B. (2012). La traductología miradas para comprender su complejidad. La Plata: Universidad Nacional. Recuperado de: http://www.academia.edu/2909200/La_traductologia_miradas_para_comprender_su_complejidad
- Calvo Encinas, E., et al (2012). El trabajo colaborativo en la clase de Traducción: un caso práctico. *Upo Innova: revista de innovación docente*. Núm. 1, pp. 86-106. Recuperado de: <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/88/83>
- Calvo Encinas, E. (2009). Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España. Perspectiva del estudiantado. [Tesis doctoral]. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Calvo Encinas, E., Kelly, D. y Vigier, F. (2008). Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral. Navarro, F. et al (Eds.) *La traducción: balance del pasado y retos del futuro*. Alicante: Aguacilara. Pp. 137-147.
- Calvo Encinas, E. y Morón, M. (2007). What do Translation Students Expect of Their Training in Spain? *Current Trends in Translation Teaching and Learning*.

- Calvo Encinas, E. y Arrés, E. (2006) ¿Porque se estudia traducción e interpretación en España? Expectativas y Retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación. *Ponencia presentado en el V congreso internacional de traducción. Texto, interferencias en honor a Eugène A. Nida*. Córdoba, España. 13-15 diciembre.
- Calvo Encinas, E. (2005). Los desafíos de una nueva realidad universitaria europea y sus implicaciones para la traducción e interpretación en España: nuevas perspectivas sobre la formación de traductores. (*en prensa, título provisional*), colección AVANTI. Núm. 1. Granada: Universidad de Granada.
- Calvo Encinas, E. (2005). El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de la traductología: el ejemplo del Reino Unido. *Actas del II Congreso Internacional de la asociación Iberica de Estudios de Traducción e interpretación*; pp. 2-5. Recuperado de: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_ECE_Paradigma.PDF
- Cammack, J. (2010). *Project budgeting*. Publicación de Bond. Recuperado de: http://www.dochas.ie/Shared/Files/4/BOND_budgeting_Guide.pdf
- Cambridge Dictionaries. Recuperado de: <http://dictionary.cambridge.org>
- Camille, M. (2006). Les modèles technologiques de la localisation. En: Daniel Gouadec (dir) *traduction-localisation: technologies et formation*. Paris: la maison du dictionnaire. Pp. 171-176.
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 12, núm. 3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Cao, R., Vilar, J. y Devia, A. (2009). *Modelling consumer credit risk through statistical survival analysis*. *SORT (Statistics and Operations Research Transactions)*. Vol. 33, pp. 3-30.
- Capllonch, C. y Castejón, O. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Revista Electrónica. Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, núm. 3. Diciembre. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_capllonch_castejon.pdf
- Carabaña, J. (2011). *Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia*. *Bordón*, 63, 1, pp. 15-31.
- Carmelo, C. y Sydney, B. (2010). De la localisation à la delocalisation: Enjeux professionnels. *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 55, núm. 4, pp. 661-673. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/045684ar>
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton.
- Carricano, M., Poujol, F. y Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. 2da Edición. Pearson Education, Paris, France.
- Carrasco, M. (2009). Formación y Enseñanza de las Ciencias. Estudio de caso de una profesora de Ciencias de Secundaria. *REIFOP*, 12, núm. 3, pp. 99-109. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Carl, M., Dragsted, B. y Jakobsen, A.L. (2011). On the Systematicity of Human Translation Processes. *Communication au colloque Tralogy*. Paris, CNRS, 3-4 mars.
- Casado, V. y Loureda, L.Ó. (2009). Las aportaciones de la Textlinguistik y su recepción en España: balance y perspectivas. En: M. Veyrat Rigat, E. Serra Alegre (eds.). *La lingüística como reto epistemológico y como acción social*. Madrid: Arco Libros. Pp. 275-292.

- Casal, J. (2007). Las funciones de los tutores/as docentes en las prácticas profesionales en la universidad. *Actas del IX Simposium internacional sobre el Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas Prácticas en el Practicum*. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Poio (Pontevedra), pp. 263-271.
- Casas, A. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, núm. 2. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado de: <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedadayadellibrople.pdf>
- Castellanos, N. et al (2012). Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior. *Red Tercer Milenio*. Recuperado de: http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/Educacion/Educacion_por_competencias.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castillo, J.J. (2008). *La soledad del trabajador globalizado. Memoria, presente y futuro*, Madrid: Catarata.
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. *Módulo 404 Red de Psicología online*. 3ra Edición. Buenos Aires. Recuperado de: www.galeon.com/pcazau
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2008). Pensar y actuar con espíritu empresarial: una tarea de formación para Europa. *Revista de formación profesional*. Núm. 45.
- Centre Université Economie D'éducation Permanente (2012). *Pédagogie/Andragogie*. Lille: Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lille 1. Recuperado de: <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm>
- Celce, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En: Alcón, S. y Safont, J. (eds.). *Intercultural language use and language learning*. Pp. 41-57. Recuperado de: <http://www.springerlink.com/content/t425718803025042/>
- Chamberland, E. y Coll, C. (2006). L'échec productif, ou comment faire planter les étudiants pour qu'ils apprennent mieux. *L'éveilleur*. Recuperado de: <http://www.ssfudes.com/veille/leveilleur/14887/lechech-productifou-comment-faire-planter-les-etudiants-pour-qu'ils-apprennent-mieux>
- Chacín, B. (2008). Modelo teórico-metodológico para generar conocimiento desde la extensión universitaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Laurus. Vol. 14, núm. 26, enero-abril, pp. 56-88.
- Chacón, A.P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. Centro de Estudios Generales Universidad Nacional. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 16, núm. 1, pp.15-26. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Chang Nam, F. (2011). *In defence of polysystem theory*. Target. Vol. 23, núm. 2, pp. 311-347. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/jbp/targ/2011/00000023/00000002/art00008http://dx.doi.org/10.1075/target.23.2.08cha>
- Champollion, Y. (2006). La representación y defensa de nuestra profesión en la era de la globalización. Ponencia en el Congreso Internacional de Traducción Especializada. Buenos Aires, Argentine, 27-29 Juillet. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-3157-2006-08-06.html>
- Charmillot, M. y Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives:

clarifications épistémologiques. *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Hors-série, núm. 3.

- Chauvign, C. y Vandroz, D. (2011). Comment former aux compétences? Modèles de la compétence, modèles de la formation. Recuperado de: <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7197.pdf>
- Cheng, M.I., Dainty, A. y Moore, D. (2007). Implementing a new performance management system within a project-based organization. *International Journal of Productivity and Performance Management*. Vol. 56, núm. 1, pp. 60-75.
- Cinteñor (2008). La formación profesional y la productividad. *Trazos de la formación*. Núm. 37. Montevideo. ILO, pp. 196. Recuperado de: <http://www.oitcinterfor.org>
- Clarke, J. y Dede, C. (2010). Assessment, Technology, and Change. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 4, núm. 3, pp. 309-328.
- Clausen, J. (2007). Beginning teachers technology use: first-year teachers development and the institutional context's affect on new teachers instructional technology use with students. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 3, núm. 3, pp. 245-261.
- Code of practice for translators, interpreters and translation company. Fifth draft, European Translation Platform. Dirección General de la Traducción XIII, Comisión Europea.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Edition. New York: Routledge.
- Centro de Orientación, Información y Empleo [COIE] (2007). Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral. Murcia: Publicaciones de la Universidad.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Colmenares, A. y Piñero, L. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Laurus. Vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, pp. 96-114.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Publicaciones del Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colin, T. y Koper, R. (2005). *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. Germany: Springer Verlag.
- Collombat, I. (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. *The Journal of specialized translation*. Issue 12. Recuperado de: http://www.jostrans.org/issue12/art_collombat.php
- Collombat, I. (2007). General Knowledge: A Basic Translation Problem Solving Tool Translations Studies in the New Millenium. *Revista publicada por la School of Applied Languages de la universidad de Bilkent d'Ankara*. Vol. 4, pp. 59-66.
- Collombat, I. (2006). General Knowledge: A Basic Translation Problem Solving Tool in Translation Studies in the New Millennium. *An International Journal of Translation and Interpreting*. Bilkent University School of Applied Languages. Siyasal Matbaasi. Vol. 4, pp. 59-66.
- Comisión Europea (2010). Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Dirección general de educación y cultura. Un marco de referencia Europeo. Noviembre. Grupo de trabajo B.
- Comisión Europea (2009). *Declaración de Lovaina: el Proceso de Bolonia 2020, el Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la conferencia de ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Lovaine-la-Neuve, 18-19 de abril. Recuperado de: <http://www.eees.ua.es/documentos/2009comunicado-lovaina.pdf>

- Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada [CMSEC] (2008). Declaración del Congreso de Sarajevo 2007: Vivir Juntos. Educación y Diálogo Intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*. Vol. 14. Madrid.
- Consejo de Ministros (2010, 25 de junio). *Plan de Acción 2010-2011*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://esneda.galeon.com>
- Corriveau, G. (2012). How do local businesses assess the feasibility of their projects. *Journal of global business administration*, vol. 4, núm. 1. March.
- Corriveau, G. et al (2012). *Guide Pratique pour étudier la faisabilité de projets*. Presses de l'université du Québec, Canada.
- Corriveau, G. y Larose, V. (2010). *Grandes entreprises et PME analysent-elles de la même fac*. La Cible. Núm. 110, 3e trimestre, pp. 39-46.
- Corriveau, G. y Larose V. (2007). Exceller dans la gestion de projet. Transcontinental. Collection Entreprendre. *Journal Of Global Business Administration (JGBA)*. Vol. 4, núm. 146, pp. 268. Montréal.
- Corriveau, G. y Larose, V. (2006). Confidences de 101 gestionnaires de projet chevronnés sur le management de la phase conception des projets. *Revue Internationale sur le travail et la société*. Vol. 4, núm. 2, pp. 75-104.
- Crawford, K. (2012). *The strategic Project office*. 2nd edition. CRC Press. Taylor & Francis Group.
- Cronin, M. (2005). Deschooling translation: beginning of century reflections on teaching translation and interpretation. En: M. Tennent. *Training for the new millennium*. Amsterdam/philadelphie, John Benjamins, pp. 248-264.
- Curós, P. (2009). *Nuevas formas de trabajo autónomo en el aula: aplicación en la temática contable*. Girona: Publicaciones de la Universidad. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2028/262.pdf?sequence=1>
- CRUE [Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas] (2006). *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. Recuperado de: <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/index.html>

D

- Daft, R. (2010). *The Leadership Experience*. 5th Edition. Mason, OH: South-Western College Pub, pp. 250.
- Dam Helle, V. y Zethsen, K.K. (2009). Who said low status? A study of factors affecting the perception of translator status. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, 12, pp. 1-35. Recuperado de: http://www.jostrans.org/issue12/art_dam_zethsen.pdf
- Dam Helle, V. y Zethsen, K.K. (2008). Translator Status: A study of Danish company translators. *Translator*, 14, núm.1, pp. 71-96.
- Dam Helle, V. y Zethsen, K.K. (2007). The Status of the Professional Translator. The Staff Translator. *Ponencia en el Quinto Congreso de la EST Why Translation Studies Matter*. Lubliana. Eslovenia, 3-6- de septiembre.
- Dancette, J. y Halimi, S. (2005). La représentation des connaissances: son apport à l'étude du processus de traduction. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 50, núm. 2, pp. 6. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/010999ar>
- Danilo, D.L. y Morelli, M. (2005). ¿Mediadores? ¿Intérpretes? ¿Negociadores?: La percepción del papel de diferentes profesionales. En: Carmen Valero Garcés (ed.). *Traducción como mediación entre lenguas y cultura*. Alcalà de Henares: Servicio de

Publicaciones de la Universidad. Núm. 16.

- Darwish, A. (2007). *Is translation natural?* Recuperado de: <http://www.translocutions.com/translation/index.html>
- Davico, G. (2005). *L'industria della traduzione. Realtà e prospettive del mercato italiano*. Turín: Edizioni SEB 27.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. *Visión y Acción*. (s/a). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo, de la Consejería de Educación. DOCM de 1 de junio de 2007, España.
- De La Orden, H. (2011). *Educación y competencias*. Bordón, 63, 1. Pág. 9-12.
- De Manuel, J. y Sandrelli, A. (2007). The impact of information and communication technology on interpretation training: state-of-the art and the future prospects. *The interpreter and translator trainer*. Vol. 1, núm. 2, pp. 269-304.
- De Manuel, J. (2006). La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-Acción. [citación doctoral]. Documento no publicado. Granada: Publicaciones de la Universidad.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Publicaciones de la Universidad.
- De La Cruz, M. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Zaragoza: Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación.
- De La Herrán, A. et al (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En: Medina, A., De La Herrán, A y Sánchez, C. (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/masallaprofreflex.pdf
- De La Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En De La Herrán, A. y Paredes, J. (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill.
- Denzin, N. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. Left Coast Press Inc.
- Denzin, N. (2009). *Strategies of Multiple Triangulation: The Research. A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dirección General de Traducción [DGT] (2014). *Translation and language learning*. Brussels: European Commission. Recuperado de: <http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/>
- Dirección General de Traducción [DGT] (2011-2013). *Optimale: Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*. Recuperado de: <http://www.prevajalstvo.net/optimale>
- Dirección General de Traducción [DGT] (2013). *Profil du formateur, Compétences du formateur en traduction*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_trainer_profile_fr.pdf
- Dirección General de Traducción [DGT] (2012). *The status of the translation profession in the European Union. Final Report*. Recuperado de: <http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/>
- Dirección General de Traducción [DGT] (2010). *Manual de Revisión*. Departamento de Lengua Española. Bruselas y Luxemburgo, octubre. Comisión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/translation/spanish/guidelines/documents/revision_manual_es.pdf

f

- Dirección General de Traducción [DGT] (2010). *Studies on translation and multilingualism*. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/multilingual_society_summary_en.pdf
- Dirección General de Traducción [DGT] (2009). *Programme for Quality Management in translation: 22 quality actions*. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/quality_management_translation_en.pdf
- De Ketele, J.M. (2005). L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. *Actes du colloque*, Lisbonne.
- Delisle, J. (2012). *À travers le prisme de l'histoire: erreurs de traduction historiques, fatidiques ou cocasses*. Vol. 9, núm. 1, pp. 12-14.
- Delisle, J. y Gambier, Y. (2007). La traduction en citations. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Ottawa : Presses Universitaires. Vol. 20, núm. 2, pp. 396. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/018830ar>
- Delisle, J. y Bastin, G. (2006). *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo: teoría y práctica*. Humanidades y educación. Colección estudios.
- Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa. Ecole des traducteurs et interprètes de Beyrouth. Ottawa: Les presses de l'Université. Collection Sources cibles.
- De Palma, D. y Beninato, R. (2008). *Localization vendor management best practices for managing language service providers*. Common Sense Advisory, Inc. Lowell, Massachusetts, USA.
- De Palma, D., Beninato, R. y Sargent, B. (2006). *Localization Maturity Model*. Common Sense Advisory, Inc. Lowell. Massachusetts, USA
- De Palma, D. (2006). *Quantifying the return on localization investment. Perspectives on localization*. Amsterdam/philadelphie, John Benjamins.
- Diario el País. www.elpais.es
- Diario el Mundo. www.elmundo.es
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación: corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, UNAM-IISUE/Universia. Vol. II, núm. 5. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz Barriga, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior: El caso de México. En: Díaz Barriga, A. Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, ISSUE-UNAM. Pp. 21-38.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en educación. Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3ra Edición. México: Mac Graw Hill.
- Díaz, V. y Valencia, G. (2006). *Educación Superior: Horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES*. Calí: Centro de investigaciones Bonaventuriano, ICFES.
- Díaz, S. (2009). *¿Qué se necesita para ser traductor?: la competencia traductora*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/srdiazg/la-competencia-traductora>
- Diccionario Robert (2014) www.lerobert.com
- Dick, R. (2010). *Desorden Estético*. Centro Huarte de Arte Contemporáneo, pp. 47.
- Dubrin A.J. (2008). *Relaciones Humanas. Comportamiento humano en el trabajo*. 9a

edición, Pearson Education, pp. 384.

- Dubois, L., Leblanc, M. y Malaborza, S. (2007). Translation Studies: A gateway to understanding language ideologies and social categorization. *Ponencia en el Quinto Congreso de la EST Why Translation Studies Matter*. Lubiana, Eslovenia, 3-6 de septiembre.
- Duflot, S. (2011). La diversité des parcours cognitifs en science: Aide ou obstacle à la différenciation didactique? *Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. Centre de recherche en éducation de Nantes. Recuperado de: http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche___pagelibre/
- Durban, C. (2006). Traduction financière: Tendances pour l'avenir. En: D. Gouadec (dir.) *Traduire pour le We*. París: La Maison du Dictionnaire, pp. 61-72.
- Durand, M.C. y Flores, J.M. (2008). *Aprender el francés y el español traduciendo la prensa: Entrenamiento a la traducción*. 1ª edición, pp.204. Málaga: Editorial Libros Encasa.
- Durand, C. (2010). *De la capacité à la compétence: un apprentissage par étapes et dans l'alternance*. Recuperado de: <http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/article/de-la-capacite-a-la-competence-un.html>
- Durieux, C. (2009). Vers une théorie décisionnelle de la traduction. *Revista LISA/LISA e-journal*. Vol. 22, núm. 3. Recuperado de: <http://lisa.revues.org/119>
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta: journal des traducteurs*, Vol. 50, núm. 1, pp. 36-47. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/010655ar>

E

- Echeverri, A. (2008). Translation in undergraduate degree programs. En: Malmkjaer, K. (eds.) (2004). *Meta: Translators journal*. Vol. 53, núm. 3, pp. 883-888. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/019249ar>
- Echeverri, A. (2005). La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol 50, núm. 4, décembre. Les Presses de l'Université de Montréal. Disponible en: <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000230co.pdf>
- Echeverría, M. (2008). *Evaluación y acreditación de la profesionalidad: Formación XXI*. Recuperado de: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2008/03/text/xml/Evaluacion_y_acreditacion_de_la_profesionalidad.xml.html
- Ehrensberger, D., Göpferich, S. y Sharon, O. (eds.) (2013). *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research. Special issue of Target*, 25. Núm 1. Vii, pp. 107-124.
- European Commission (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA. Eurydice pp. 9. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/.122EN.pdf.
- European Qualification Framework [EQF] (2008). *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (CCEC) Sección Educación y formación de la Comisión Europea.
- European University Association [EUA] (2010). *Trends 2010: A decade of change in*

- European Higher Education*. Brussels. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications.aspx#c399>
- Escotet M. (2010). *La actividad científica en la universidad*. Cátedra UNESCO-UNU. Palermo: Publicaciones de la Universidad de Palermo. Buenos Aires.
 - Escudero, J. et al (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 55, pp. 85-105. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
 - European Students Union [ESU-ESIB] (2010). *The Future of Education and Training Through Student Eyes*. Recuperado de: http://www.esib.org/documents/statements/0805_St_Beyond_2010.pdf
 - European Union of Associations of Translation Companies [EUATC] (2005). *The European translation industry facing the future*. Recuperado de: <http://www.euatc.org>
 - Even-Zohar, I. (2009). *Polysystem Theory. Poetics Today*. Biblioteca Digital de la UNAM. México, D.F. Febrero, pp. 9-26. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1772666>
 - Even-Zohar, I. (2006). The position of Translated Literature within the Literary Polysystem. En Daniel Weissbort & Astradur Eysteinssein (eds.) *Translation: Theory and Practice: A Historical Research*. Oxford University Press. Pp. 429-434.

F

- Fabbe, C.N. y Roussat, C. (2009). Supply chain integration: The role of logistics service providers. *International Journal of Productivity and Performance Management*. Vol. 58, núm 1, pp. 71-91. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/17410400910921092>
- Facultat de Traducció i d'interpretació [FTI] (2009). *Informe anual de Práctica: Curso 2008, 2009*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Fayolle, A. y Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat: quelle place dans nos enseignements? *Revue de l'entrepreneuriat*. Vol. 8, núm. 2, pp. 1-16.
- Fernández, M. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato, en didáctica (lengua y literatura). Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense. Vol. 20, pp. 61-87.
- Ferreira Alves, F. (2006). Linking professional practice with translation learning in a business oriented setting. *The portuguese Association of translation companies examples*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/7174>
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- Flores, A., Galicia, G. y Sánchez, E. (2007). Una Aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación educativa REMO*. Vol. 5, núm. 11. Recuperado de: <http://www.remo.ws/revista/n11/n11-galicia.htm>
- Flores Acuña, E. (2012). Gestión de proyectos de traducción en el aula: una experiencia en la clase de Traducción especializada italiano/español/italiano. *UPO INNOVA: revista de innovación docente*. Vol. 1, núm. 1, pp. 191-204. Recuperado de: <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/98/93>
- Flores, C., Morán, C. y Rodríguez, V. (2009). Las redes sociales. *Boletín electrónico de la Unidad de Virtualización Académica. UVA*.
- Flórez, J. (2006). Encuesta de satisfacción estudiantil. Lima: Publicaciones de la Universidad Ricardo Palma, Surco. Pp. 28.
- Folaron, D. y Gambier, Y. (2007). La localisation: un enjeu de la mondialisation. En: Joana Nowicki y Michael Oustinoff (Dir.) *traduction et mondialisation*. Paris: CNRS Edition, pp. 37-43.
- Fondo Social Europeo (2006). *La Gestion du cycle de projet expliquée aux porteurs de projets: les bases de la méthode du cadre logique*. EQUAL. Recuperado de:

<http://www.fei-fr.be/outils/PCMFACILE.pdf>

- Froeliger, N. y Ladmiral, J.R. (2010). De la localisation à la délocalisation: le facteur local en traduction. En : Localization to Delocalization. *The Local Factor in Translation. Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 55, núm. 4, pp. 615-625.
- Froeliger, N. (2007). Pourquoi avoir peur de l'informatisation en traduction? *Tribune internationale de langues vivantes*. Núm. 43, pp. 40-54.
- Fulconis, F. y Pache, G. (2005). Piloter des entreprises virtuelles: Quel rôle pour les prestataires de services logistiques? *Revue Française de Gestion*. Vol. 31, núm. 156, pp. 167-186.
- Fundación Ortega y Gasset (2007). ¡La Europa por la vía de la ciencia! la junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas. *Circunstancia*. Año V, núm. 14. Septiembre.

G

- Gabr, M. (2007). A TQM Approach to translator training: Balancing Stakeholders needs and responsibilities. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*. Vol. 1, núm. 1, pp. 65-77.
- Gabilondo, A. (2010). *Informe sobre el sistema universitario español ante la apertura del curso académico 2010-2011*. Recuperado de: <http://www.educacion.es/eu2015/prensa/2010/octubre/curso-universidad>
- Gagnon, O. y Chamberland, A.E. (2010). *Cohérence textuelle: L'arrimage Informatif Québec français*. Núm. 156, pp. 78-81. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/61422ac>
- Gairin, J. (2010). *Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales*. Barcelona: Publicaciones de la universidad Autónoma. Recuperado de: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_151_162-Cap-13.pdf
- Gal Man, et al (2011). Translator training tools: Moving towards blended learning. *Babel*. Vol. 57, núm. 4, pp. 414-429. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1075/babel.57.4.03gal>
- Galán, G. (Coord.) (2007). *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro y Asociación para la Investigación y la Docencia Universitarias.
- Gallego U.M. (2008). Premio Nacional a la Obra de un Traductor 2008, España.
- Galliani, L. (2008). Tecnología, Aprendizaje, Intercultura. Paradigmas pedagógicos de la transición Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 12, núm. 3, pp. 1-33. Granada: Publicaciones de la Universidad.
- Gambier, Y. y Doorslaer, L. (eds.) (2012). *Handbook of Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company. Vol. 1, pp. 221-239. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php>
- Gambier, Y. (2007). Réseaux de traducteurs/interprètes Bénévoles. *Meta: journal des traducteurs*. Vol 52, núm. 4, pp. 658-672.
- Gambier, Y. (2006). Mondialisation en cours et traduction. *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 51, núm. 4, pp. 848-853.
- García, B., Jornet, M. y González, S. (2011). Fundamentos metodológicos para el diseño de un instrumento de la competencia: Aprender a Aprender en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (En prensa).

- García, B. (2011). Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. [Trabajo fin de Máster] (inédito). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- García Fraile, J.A. et al. (2009). *Estrategias didácticas para formar competencias*. AB Representaciones Generales. Lima, Perú.
- García, A. (2008). Cómo fundamentar una traducción: el comentario y sus bases teóricas y metodológicas. *Estudios de traducción, cultura y lengua y literatura in memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Las Palmas: Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Pp. 141-158.
- García, A. (2007). Evaluating Student's Translation Process in Specialised Translation. *Jostrans, the journal of specialised translation. Revista digital*. Recuperado de: www.cogtrans.net/publicacionesEN.htm
- García, S.P. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social*. Alicante: Publicaciones de la Universidad. Núm. 16, pp. 11-28.
- García, S.P. (2007). Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. [Tesis Doctoral]. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma. Recuperado de: <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/8999/TREBALL%20DE%20RECERCA.pdf?sequence=1>
- García Govea, M. et al (2012). Globalización y competitividad, en Contribuciones a la Economía. Facultad de Comercio Administración y Ciencias Sociales, *Eumet*. Núm. Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas. Julio. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2012/>
- García, E.P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Revista de Traducción*. Vol. 1. Pág. 171-183. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- García, E.P. (2008). La organización textual aplicada a la enseñanza de la traducción. En: *Quaderns. Revista de traducción*. Núm. 15, pp. 153-167.
- García, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad. En: Alcaraz Var, E., J. Mateo Martínez & F. Yus Ramos (eds.). *Los géneros y las lenguas de especialidad*. Pp. 119-127.
- García, F., Tobón, S. y López, C. (2009). Manual sintético de gestión curricular por competencias. A. B. Representaciones generales. Lima, Perú.
- García, F. Tobón, S. y López, C. (2009). Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacía en enfoque socio formativo. *Unimet*. Caracas.
- García Yebra, V. (1983). *En torno a la traducción: Teoría, Crítica & Historia*. Madrid: Edición Gredos.
- Garel, G. (2011). *Le management de projet*. Éditions la Découverte, collection Repères, núm. 377.
- Gémar, J.C. (2009). *Cet accommodement est-il raisonnable?* Vol. 6, núm. 1, pp. 8. Recuperado de: <http://www.btb.termiumpius.gc.ca>
- Gémar, J.C. (2005). Interpréter le sens, produire l'équivalence: obligations de résultat du traducteur? En : Fortunato I. & M. Lederer (eds.). *La théorie interprétative de la traduction II*. París; Caen: Minard, pp. 229-247.
- Generalitat Valenciana (2006). *Documento guía para elaboración de guías docentes*. Conselleria D'Empresa, Universitat i ciencia. Recuperado de: <http://www.recursosees.uji.es/guía/20061010>
- Gentt (2005). El género, entre el texto y el contexto. En: García Izquierdo (ed.): *El género*

textual y la traducción. Berne, Editorial Peter Lang.

- Gentzler, E. (2008). *Translation and identity in the Americas: New directions in translation theory*. London and New York: Routledge.
- Gentzler, E. (2008). Translation and Micropolitics in the age of globalization. En: Assumpta Camps & Lew Zybatow (eds.). *Traducción en interculturalidad*. Frankfurt: Peter Lang.
- Giard, V. (2009). Le pilotage des processus de production de biens et services. En : *Master Stratégie, J.-J.* Paris : Pluchard éditeur, Eska.
- Gidado, K., Elnaas, H. y Ashton, P. (2014). Factors and Drivers Effecting the Decision of using off-site Manufacturing (OSM). Systems in house building. *Journal of Engineering, Project & production management*. Vol. 4. Issues 1, pp. 51-58.
- Gido, J. y Clements, J. (2012). *Successful Project Management*. Student edition. Cengage Learning, pp. 528.
- Gilbert, M. y Rowley, J. (2007). E-Learning: The student experience. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 38, núm. 4, pp. 560-573.
- Gilbert, P. (2006). La notion de compétences et ses usages en gestion des ressources humaines. *Actes du séminaire en management et gestion des ressources humaines: stratégies, acteurs et pratiques*. Paris: Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. France. Pp. 71-87.
- Gile, D. (2011). La recherche traductologique: Méthodes ou approche? *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 24, núm. 2. 2nd semestre, pp. 41-64. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/1013394ar>
- Gile, D. (2009). Interpreting Studies: A critical view from within. En: Vidal, África & Javier Franco (eds). *A self-critical perspective of translation theories*. Alicante: Publicaciones de la Universidad. Monti Monografías de traducción e interpretación I. Pp.135-155.
- Gile, D. (2006). Conference interpreting. En: Brown, Keith (eds.) *Encyclopedia of language and linguistics*. 2nd Edition. Núm. 3, pp. 9-23. Oxford: Elsevier. Recuperado de: <http://cirinandgile.com/Elsevier%20encyclop.doc>
- Gile, D. (2005). La traduction: la comprendre, l'apprendre. *Meta: Journal des traducteurs*. Paris : Presses universitaires de France. Pp. 278. Recuperado de: <http://www.erudit.org/revue/Meta/2005/v50/n2/011013ar.html>
- Gillet, C. (2010). L'étude des déterminants de la vérification des informations sociétales dans le contexte français. [Thèse de doctorat] Université de Toulouse. Recuperado de: <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/10/17/PDF/GILLET.pdf>
- Grupo de Investigación en Metodologías Activas [GIMA] (2008). *Metodología activa*. Valencia: Publicaciones de la Universidad Politécnica. Editorial UPV. Referencia: 2008.2213. Recuperado de: <http://www.upv.es/contenidos/eqin/info/u0553826.pd>
- Góngora, R.A. (2010). Guía de redacción de una Tesis doctoral. Facultad de Lenguas Extranjeras. Habana: Publicaciones de la Universidad de La Habana. *Inédito*. Pp. 22.
- González-Davies, M. y Scott, T.C. (2009). Effects of Specific Training on the Ability to Deal with Cultural Referents in Translation. *Meta: Translators Journal*. Vol. 53, núm. 4.
- Gonzalez-Davies, M. y Kiraly, D. (2006). Translation pedagogy. En: Keith Brown (ed.) *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Elsevier. Pp. 81-85.
- González-Davies, M. y Scott, T.C. (2005). A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural. *Meta: Translators Journal*. Vol. 50, núm. 1, pp. 160-179.
- Gouadec, D. (2009). *Profession traducteur*. 2nd. Edition. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

- Gouadec, D. (2008). La formation des traducteurs: leçons d'un passé récent et pistes pour l'avenir. En: *Traddure Formazione e professione*. Editeur G. Henrot. Libreria Editrice. Università di Padova.
- Gouadec, D. (2007a) (dir.). *Quelle qualification pour les traducteurs?* Paris: la maison du dictionnaire.
- Gouadec, D. (2007b). *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Gouadec, D. (2006). Vingt-cinq années d'évolutions et d'innovation. En: D. Gouadec (dir.) *Traduire pour le web*. Paris: la maison du dictionnaire, pp. 17-45.
- Gouadec, D. (2005a). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 50, núm. 2, pp. 643-655.
- Gouadec, D. (2005-2006) (dir.). *Traduction - Localisation: Technologies & Formation*. París: La Maison du Dictionnaire.
- Gouadec, D. (2005b). Modèle unifié d'exécution de prestations de traduction/traducteur avec applications à la pratique professionnelle et à la formation des traducteurs. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 4. CD-ROM, pp. 15.
- Göpferich, S. (2013). Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. Target: *International Journal on Translation Studies*. Vol. 25, núm. 1, pp. 61-76. Recuperado de: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4470A54C04CA5CF2A90A>
- Göpferich, S. (2012). *Open translation tools. Texto completo*. Flossmanuals.net. Recuperado de: http://en.flossmanuals.net/_booki/open-translation-tools/open-translation-tools.pdf
- Guzmán, M.C. (2009). Hacia una conceptualización del legado del traductor. *Forma y Función*. Vol. 22, núm. 1, enero-junio Bogotá, Colombia, pp. 203-224.
- Gray, C. y Larson, E. (2007). *Management de projet*. Paris, Dunod.
- Grondin, J. (2008) ¿Qué es la hermenéutica?: Horizontes filosóficos. *Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Núm. 1, pp. 73. Herder. Barcelona.
- Grass, T. (2010). *A Quoi sert encore la traduction automatique?* Publicado por el grupo de estudios sobre el plurilingüismo Europeo. Recuperado de: www.Cahierdugepe.fr/1367.php

H

- Hale, S. (2007). *Community interpreting*. 1st edition, pp. 320. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Hannan, A. y Harold, S. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hansen, G. (2008). The speck in your brother's eye, the beam in your own: Quality management in translation and revision. En: Gyde Hansen, Andrew Chesterman y Heindrun Gerzymisch-Arbogast (eds.). *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Pp. 253-284.
- Hariyanto, S. (2009). *The Implication of Culture on Translation. Theory and Practice*. Recuperado de: <http://www.translationdirectory.com>
- Hatim, B. y Mason, I. (2010). *The translator as communicator*. Routledge, London and New York. Recuperado de: http://www.academia.edu/4072991/Basil_Hatim_and_Ian_Mason_The_Translator_as_Communication

- Hatim, B. y Munday, J. (2006). *Translation: An advanced resource book*. Routledge. London/New York.
- Haug, G. (2005). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia: retos con oportunidades*. Recuperado de: http://www.6x4uealc.org/docs/Haug_Bolonia_BuenosAires.pdf
- Hernández, P. et al (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: Editorial La Muralla SA.
- Hernández Mora, J. (2006). La experiencia canadiense sobre como optimizar la formación en traducción. *Anales*. Publicaciones universidad metropolitana. Núm. 2, pp. 108-112.
- Hillson, D. (2009). *Managing Risk in Projects: Fundamentals of Project Management*. Series Gower Publishing, Ltd., pp. 102. Edition illustrée.
- Houbert, F. (2010). The Challenges of Being a Translator on the Eve of the 21st Century. *Translation Journal*. Recuperado de: <http://accurapid.com/journal/09chall.htm>
- House, J. (2013). Towards a new linguistic-cognitive orientation in translation studies. Target: *International Journal on Translation Studies*. Vol. 25, núm. 1, pp. 46-60. Recuperado de: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4478A6C6343186C67B67>
- House, J. (2009). *Translation*. New York: Oxford University.
- Hui, T.T. (2012). Simulation as a Training Tool for Beginner Translation Students: Class Activity Design and Students Perceived Benefits. En: De Coursey, C.A. (Ed.) *Language Arts in Asia: Literature and Drama in English, Putonghua and Cantonese*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Hurtado, A. (2010). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Hurtado, A. y Alves, F. (2009). Translation as a cognitive activity. En: Jeremy Munday (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. Pp. 54-74. London: Taylor and Francis Routledge.
- Hurtado, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 21, núm. 1, 1er semestre, pp. 17-64. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>
- Hurtado, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*. Núm. 2, pp. 162-197.
- Hurtado, A. (2006). Marco teórico de la didáctica de la traducción. El enfoque por tareas de traducción. En: Gonzalo García, C. y Hernández, P. (eds.). *Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*, Madrid: Arco Libros, pp. 619-648.
- Hurtado, A. (2005). La théorie interprétative de la traduction: sa place en traductologie. *La théorie Interprétative de la Traduction, obra colectiva dirigida por Israël F. & Lederer, M.* Tomo I. París-Caen, *Lettres Modernes*. Minard.
- Hutchins, J. (2011). Recent applications of machine translation. En K. Malmkjær & K. Windle (ed.). *Handbook of Translation Studies*. Oxford University Press. Pp. 441-454.

I

- Iandoli, L. y Zollo, G. (2008). *Organizational Cognition and Learning. Building Systems for the Learning Organization*. Hershey/New York: IGI Global.
- International Board of Standards for Training, Performance and Instruction [IBSTPI] (2005) *Competencies*. Recuperado de: <http://www.ibstpi.org/competencies.htm>

- Instituto de Ciencias de la Educación [ICE] (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesice/col.%20documentos%2008.pdf>
- Idárraga, D. (2012). Estructura organizacional y sus parámetros de diseño: Análisis descriptivo en pymes industriales de Bogotá. *Revista ICECI*. Recuperado de: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1207/html
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2013, Abril). *España en cifras*. Recuperado de: <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2012, Abril). *Encuesta Anual de Estructura Salarial*. Recuperado de: <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2012). *Informe del mercado del trabajo de los jóvenes*. Recuperado de: <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2011, Mayo). *Nota de prensas*. Recuperado de: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco422/ipi0511.pdf>
- Informe Ejecutivo Reflex (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del conocimiento*. ANECA, Madrid.
- Informe Bricall (2000-2010). *Conferencia de los rectores de las Universidades Españolas*. (Crue). Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad.
- Ingersoll, R. y Strong, F. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/127
- Inger, M.M. y Alves, F. (eds.) (2010). *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research*. Published Studies in Language. February 1st. Copenhagen: Samfundslitteratur. Vol. 38, pp. 421.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Irwin, B. (2007). *Managing Politics and Conflict in Projects. Management Concepts*. Vienna, VA, pp. 213.
- Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey [ITESM] (2007). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos cómo técnica didáctica*. Recuperado de: <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnica%20didactica.pdf>
- Israël, F. y Lederer, M. (2006). *Théorie interprétative de la traduction*. 3 tomes. Paris: Lettres Modernes.
- ISO 9001. www.iso.org
- ISO 31000 /IEC Guide 73 (2009, November). *Risk management, Vocabulary, Guidelines for use in standards*. International Organization for Standardization. Recuperado de: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=34998
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación [INTECO] (2009). *Guía Práctica de gestión de contratos*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado de: [file:///Downloads/guia_practica_de_gestion_de_contratos%20\(1\).pdf](file:///Downloads/guia_practica_de_gestion_de_contratos%20(1).pdf)
- Ivancevic, V. y Ivancevic, T. (2008). *Complex Nonlinearity: Chaos, Phase Transitions, Topology Change and Path Integrals*. Berlin: Springer-Verlag.

- Jaaskelainen, R. (2005) *Translation studies: what are they?* Recuperado de: <http://www.translationdirectory.com/articles/article1413.ph>
- Jackson, K. y Bruegmann, E. (2009). Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers. *NBER Working Paper, 15202*. Washington DC: National Bureau of Economic Research. August. Recuperado de: http://www.utahpta.org/files/docs/peer_learning.pdf
- Jacobsen, A.L. (2005). Investigating expert translators, processing knowledge. En: helle V. dam, Jan Engberg and heidrun Gerzymisch-Arbogast (eds.) *Knowledge systems and translation text, translation, computational processing TTCP.7*. Berlin: Mouton de Gruyter. Pp. 173-189.
- Johnston, J., Killion, J. y Oomen, J. (2005). Student satisfaction in the virtual classroom. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. Vol. 3, núm. 2. Abril. Recuperado de: <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol3num2/johnson.pdf>
- Johnson, J. y Dyer, J. (2005). User-defined content in a constructivist learning environment. En: Méndez-Vilas, A. et al. 2005. *Recent Research Developments in Learning Technologies*. Badajoz: Formatex. Recuperado de: <http://www.formatex.org/micte2005/book.htm>
- Jornet, M.J., García, B. y González, S. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, núm. 1. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART7.pdf>
- Jornet, M.J. et al (2011). *Diseño de procesos de evaluación de competencias*. Bordón, 63, 1, pp.125-145.
- Jornet, M.J. y González, S. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*. Núm. 16, pp. 103-123.

K

- Kappelman, L., McKeeman, R. y Lixuan, Z. (2006). *Early warning signs of it project failure: the dominant dozen*. Information Systems Management. Vol. 23, núm. 4, pp. 31.
- Kaur, B. y Yeap, B.H. (2009). Mathematical Problem Solving. Yearbook. *Association of Mathematics Educators*. Singapure: World Scientific Publishing Company.
- Karimipur, F. (2009). Cross-Cultural Communication and Translation. *Translation Journal*, Vol. 13, núm. 4. Recuperado de: <http://translationjournal.net/journal/50culture.htm>
- Karsten, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. Biblio 3w. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales (serie documental de geo crítica)*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma. Vol. xi, núm. 683, pp. 25. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm#4>
- Kearns, J. (2008). The Academic and the Vocational in Translator Education. En: Kearns J. (ed.). *Translation and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. Pp. 184-214.
- Kearns, J. (2006). Curriculum renewal in translator training: vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of polish translator training culture. [Ph.D dissertation]. Dubling: City University.
- Kelly, D. (2008a). Mobility Programs as a Learning Experience for Translation Students:

- Development and Assessment of Specific Translation and Transferable Genetic Competences in Study Abroad Contexts. En: Kearns, J. (ed.) *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Pp. 66-87.
- Kelly, D. (2008b). Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR: traducción, terminología, redacción*. Vol. 21, núm. 1, pp. 99-125. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/029688ar>
 - Kelly, D. (2007a). Analysis for translator trainer training and an outline of trainer competence. *5th Est Congress why translation studies matters book of abstracts*. Slovenia: University of Ljubljana.
 - Kelly, D. (2007b). Translator competence contextualized. En D. Kelly. *Translator training in the framework of higher education reform: in search of alignment in curricular design*.
 - Kelly, D. y Cámara, A.E. (2007). La evaluación diagnóstica en la formación de traductores: El análisis de necesidades como elemento esencial de la programación. *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Recuperado de: http://www.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_DK_ECA_Evaluacion.pdf.
 - Kelly, D. (2006). Adecuación de los sistemas y criterios de evaluación a los objetivos y resultados previstos del aprendizaje en la formación universitaria de traductores. En: Bravo Utrera, S. y Garcia Lopez, R. (dirs). *Estudios de Traducción: problemas y perspectivas*. Las palmas de Gran Canaria: Publicaciones de ULPGC. Pp. 712-734.
 - Kelly, D. (2005a). *La formación de traductores en España: El Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Nuevas perspectivas sobre la formación de traductores* (en prensa, título provisional). Colección AVANTI, núm. 2. Granada: Publicaciones de la Universidad.
 - Kelly, D. (2005b). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome Publishers.
 - Kenny, D. y Baron, S. (2008). *Reflections on Mediation*. ORM. Recuperado de: <http://psychology.technion.ac.il/Medi1.pdf>
 - Kermis, M. (2008). *Translators and interpreters: comparing competences*. MA Utrecht: University Utrecht. Recuperado de: dspace.library.uu.nl/handle/1874/11111
 - Kerzner, H. (2014). *Project Management Best Practices: Achieving Global Excellence*. Third Edition. John Wiley & Sons, Inc.
 - Kerzner, H. (2013). *Project management: A systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. 11th Edition, pp.1296. John Wiley & Sons, Inc.
 - Kerzner, H. (2012). *Project management: A systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. 10th Edition, pp.1120. John Wiley & Sons, Inc.
 - Kerzner, H. (2009). *Project management: A systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. John Wiley & Sons, Inc., pp. 1122.
 - Kevin, K. (2009). *Bayesian Inference with Tears a tutorial workbook for natural language researchers*. Recuperado de: <http://www.isi.edu/natural-language/people/bayes-with-tears.pdf>
 - Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta: Translators Journal*. Vol. 57, núm. 1, marzo, pp. 82-95. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/1012742ar>
 - Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Translators Journal*. Vol. 50, núm. 4, pp. 1098-1111. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/012063ar>

- Klein, L. (2010). Designing Social Complexity: Towards a next practice of complex project management based on a comprehensive theory and social systems. *Published in congress proceedings: 22nd IPMA Congress*. Pp. 158-163. Part 4. *ICCPM Research Prize 2010*.
- Kloppenborg, T. (2014). *Contemporary Project management: Organize, Plan and Perform*. 3rd edition. Cengage Learning.
- Kloppenborg, T. (2008). *Contemporary Project Management*. 1st. Edition. Mason, OH: South-Western College Publication. Pp. 480.
- Koehn, P. y Monz, C. (2006). Manual and automatic evaluation of Machine Translation between European languages. En: *Proceedings on the Workshop on SMT*. Pp. 102-121. June, New York: ACL.
- Kolb, D. y Kolb, A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1. *Technical Specifications*. Experience Based Learning Systems, Inc. Case Western Reserve University.
- Köhler, H.D. y Artiles, M. (2005). *Manual de la sociología del trabajo y las relaciones laborales*. Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.
- Koike, D. y Rodríguez, A.L. (eds.) (2010). *Dialogue in Spanish: Studies in Functions and Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 324.
- Koike, D. (2005). *Colocaciones complejas en el español actual*. Amsterdam: John Benjamins. Núm. 1.11-J. pp. 169-184.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (2009). Essentials of Management. 8th Edition. *An International Perspective*. The Tata McGraw Hill publications.
- Kuznik, A. (2008). La investigación sobre el ámbito laboral del traductor. En: Pegenaute, L., Decesaris, J., Tricás, M. y Bernal, E. (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona, 22-24 de marzo de 2007. PPU. Vol. 2, pp. 369-380. Recuperado de: http://www.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_AK_Investigacion.pdf
- Kuznik, A. (2007a). Les tâches de traduction en tant qu'indicateurs de la compétence de traduction dans une approche comportementale. En: Daniel Gouadec (dir.) *Quelle qualification pour les traducteurs?* Paris: La Maison du Dictionnaire. Pp. 115-133.
- Kuznik, A. (2007b). Marco conceptual y metodológico para un estudio sobre las tareas de traducción e interpretación desempeñadas en el ámbito laboral. [Tesis Doctoral]. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2072/9192>
- Kuznik, A. (2007c). El contenido de los puestos de trabajo de traductores e intérpretes visto desde la Traductología y la Sociología del Trabajo: El concepto de tarea traductora. *Ponencia en el Quinto Congreso de la EST Why Translation Studies Matter*. Lubliana: Eslovenia, 3-6- de septiembre de 2007.

L

- Lachat Leal, C. (2011). *Estrategias y problemas de traducción*. Granada: Publicaciones de la universidad.
- Lachat Leal, C. (2008). Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*.
- Lachat Leal, C. (2005). Nuevos retos didácticos en el Espacio Europeo de Educación

- Superior. Autonomía del estudiante de Traducción. *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI. Pp. 106-114. Recuperado de: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_CLL_Retos.pdf
- Ladmiral, J.R. (2010). *Translationes: La traducción, retos y juegos estéticos. Ética y éticas, técnicas y prácticas de traducción*. Editura Eurostampa. Timisoara. Núm. 2, pp. 206.
 - Ladmiral, J.R. y Meriaud, M. (2005). Former des traducteurs: pour qui? pour quoi? *Meta: journal des traducteurs*. Les Presses de l'Université de Montréal. Vol. 50, núm. 1, pp. 28-35.
 - Lancry, A. (2009). *L'ergonomie*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Que sais-je?, núm. 1626, pp. 127.
 - Lagarde, L. y Gile, D. (2011). Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 56, núm. 1. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/1003517ar>
 - Lagarde, L. (2009). Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire. [Thèse de doctorat] non publiée. Paris: ESIT-université Sorbone Nouvelle. Paris 3.
 - La Rocca, M. (2007). El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción. [Tesis doctoral]. Vic: Publicaciones de la Universidad de Vic, España.
 - Larrain, A. y González, L. (2005). Formación universitaria por competencia. *Seminario Internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencia*. Universidad de Norte. Barranquilla, Colombia, 25-26 julio. Recuperado de: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf
 - Larousse (2010). *El Pequeño Larousse Ilustrado 100 Años*. México D.F.
 - Larson, E. y Larson, R. (2009). *Requirements Management. Part 1: Requirements Planning*. Watermark Learning, Inc.
 - Legende (Larousse). Recuperado de: www.larousse.fr/encyclopedia/divers/légende/65391
 - Le Petit Larousse Illustré (2005). 100ème édition, Paris.
 - Le Nouveau Petit Robert (2010). *Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française*. NLE éd. Millésime, texte remanié et amplifié sous la dir. Rey Debov, D.J. y Rey, A. Paris: le Robert.
 - Lerner, M. y Friedman, E. (2009). Teaching Teamwork in Medical Education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76, núm. 4, pp. 318-329.
 - Ley Orgánica de Universidades (2007, 12 de abril). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/PDFS/A16241-16260.PDF>
 - Ley Orgánica (2/2006, 3 de mayo). Ministerio de Educación y Ciencia. BOE de 4 de mayo de 2006, España.
 - Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teacher's beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research of Technology in Education*, 3, núm. 2, pp. 157-181.
 - Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Informe al Consejo de Europa. 1ª Edición. Barcelona: Publicación Rubí.
 - LI, D. (2007). Translation curriculum and pedagogy: views of administrators of translation services. *Target 19*. Núm. 1, pp. 105-133.
 - LI, Y. (2009). *Social Network Model of Complex projects organization*. Management and service science publishing. Pp. 1-6.
 - Libro Blanco de la Traducción Editorial (2010). Ministerio de Cultura: Subdirección

- General de Publicaciones, información y documentación. ACE traductores: CEDRO. Recuperado de: http://www.cedro.org/docs/lecturas/libro_blanco_acett_2010.pdf.
- LISA [Localization Industry Standards Association] (2007). *The Globalization Industry Primer: An Introduction to preparing your business and products for success in international market*. Recuperado de: http://www.acclaro.com/assets/files/downloads/whitepapers/lisa_globalization_primer.pdf
 - Lobo, M.D. et al (2007). A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta: Translators Journal*. Vol. 52, núm. 3, pp. 517-528.
 - López, C. (2009). La traducción globalizada: herramientas de intercambio y comunicación. *Panacea*. Vol. X, núm. 29, primer semestre, pp. 16. Recuperado de: <http://www.tremedica.org/panacea.html>
 - López Gay, P. (2008). La autotraducción literaria: traducibilidad, fidelidad, visibilidad. [Memoria de tesis doctoral. En A. Gómez-Arcos & J. Semprún. *Análisis de las autotraducciones*.
 - Lorenzo García, A. (Ed.) (2012). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: UNED. Pp.103. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:UNESCO-libros_sociedad_conocimiento&dsID=Documento.pdf
 - Lozano Rendón, J. (2007). *Teoría de investigación de la comunicación de masas*. Pearson Educación, México. 2da. Edición, pp. 248.
 - Lucja, B. (2011). Training translators or translation service providers? EN 15038: 2006 Standard of translation services and its training implications. *The Journal of Specialised Translation*. Issue 16, pp. 61-76.
 - Lussier, R. (2012). *Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill development*. Fifth Edition. Cengage Learning. Published by John Hill.

M

- Maia, B. (2008). Corpógrafo: Tools for educating translators. Versión 4. En: Yuste R.E. *Topics in language resources for translation and localisation*. John Benjamins Publishing Company. Pp. 57-71. Recuperado de: <http://translationjournal.net/journal//54mt.htm>
- Malkiel, B. (2006). The effect of translator training on interference and difficulty. *Target*, 18. Núm. 2, pp. 337-366.
- Malarewicz, J. (2005). *Systémique et entreprise*. Person. Village Mondial.
- Matis, N. (2005). *La gestion de projets de traduction et sa place dans la formation de traducteurs, équivalences. La traduction à l'heure de la localisation*. HEB, Haute école de Bruxelles. Núm. 32, pp. 47-62. Recuperado de: <http://www.translation-project-management.com/translation-projectmanagement/benefits-for-translators>
- Marchesi, U. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, U. (Dir.) (2007). *Competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín De León, C. (2008). Skopos and Beyond: A Critical Study of Functionalism. *Target* 20. Núm. 1, pp. 1-28.
- Martín De León, C. (2007). Modelos de Coste-Beneficio en Traductología. En: G. Wotjak (ed.) *Quo vadis, Translatologie?* Berlín: Frank & Timme, pp. 255-265.
- Martínez Medina, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje. *CSI-CSIF*. Núm. 17. Abril. Recuperado de:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCA_MARTINEZ_MEDINA_1.pdf

- Martínez Medina, F. y Viader, J. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia*. Base de datos: INRECS. Pp. 213-234.
- Maylor, H. (2005). *Project Management*. 3rd Edition con CD-ROM Microsoft Project, Prentice Hall, UK. Pp. 288.
- Mayoral, A.R. (2012). Los tiempos han cambiado, ¿nos toca cambiar ahora a nosotros? *Boletín de la Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados*.
- Mayoral, A.R. (2007). For a new approach to translator training: Questioning some of the concepts which inform current programme structure and content in Spain. *The translator and interpreting trainer*. Vol. 1, pp. 79-95. Manchester: St-Jerome.
- Mayoral, A.R. (2006). Reseña de ACT (Agrupación de Centros Especializados en Traducción) (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción* (2004). Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurat, Agosto. Madrid: Jurata Fides.
- Mc-Clelland, J. (2013). Incorporating rapid neocortical learning o new schema-consistent information into complementary learning systems theory. *Journal of Experiment Psychology: General Advance online publication*, doi: 10.1037/a0033812). Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23978185>
- Mc Millan, E. (2008). *Complexity, Management and the Dynamics of Change: Challenges for Practice*. Londres: Routledge.
- Mcneil, A., Rüdiger, F. y Embrechts, Paul (2010). *Quantitative Risk Management: Concepts, Techniques, and Tools*. Princeton series in finance.
- MEC [Ministerio de Educación y Ciencia] (2010). *Estatuto del Estudiante Universitario*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- MEC [Ministerio de Educación y Ciencia] (2007). Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Edita: Subdirección General de Información y Publicaciones Catálogo de publicaciones.
- MEC [Ministerio de Educación y Ciencia] (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mendoza, I. y Ponce, N. (2009). Proposal for the Analysis of the Source Text in the Comprehension Phase of the Translation Process: Contextualization and Analysis of Extra-linguistic and Intra-linguistic Aspects. *En Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome. En Redit. Núm. 2, pp. 128-150.
- Menéndez, M. (2012). *La traductología: Miradas para comprender su complejidad*. La Plata: Publicaciones de la Universidad Nacional. Recuperado de: http://www.academia.edu/2909200/La_traductologia_miradas_para_comprender_su_complejidad
- Meredith, J. y Mantel, S. (2012). *Project management: A Managerial Approach*. 8th Edition. John Wiley & Sons, Inc. Pp. 586.
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, pp. 85-118.
- Midler, C. (2012). *L'auto qui n'existait pas: Management des projets et transformation de l'entreprise*. Edition Dunod. Pp. 256.
- Mitchell, M. (2006). *Complex Systems. Network Thinking: Artificial intelligence*. Núm.

- 170-18, pp. 1194-1212. Recuperado de: <http://web.cecs.pdx.edu/~mn/AIJ2006.pdf>
- Mínguez, V. (2009). De una asignatura sobre conocimientos del mercado profesional de la traducción en el marco del nuevo grado de traducción e interpretación. *Entreculturas*, núm. 1.
 - MICINN [Ministerio de Ciencia e Innovación] (2008). *Estrategia Universidad 2015* (EU2015). Recuperado de: <http://www.educacion.es/eu2015/la-eu2015.html>
 - Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). *Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes 2009*. Recuperado de: <https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/observatorio/1263-1615.pdf>
 - Mintzberg, H. (2013). *Simply managing: the award-winning managing, streamlined for busy managers. What managers do – and can do better*. 1st edition. Berrett-Koehler Publishers Inc.
 - Mintzberg, H. (2009). *Tracking strategies: Toward a general theory of strategy formation*. New York, NY: Oxford University Press.
 - Moles Plaza, R. (2006) *¿Universidad S.A? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel. Septiembre.
 - Molina Gutiérrez, M. (2008) ¿Es la traducción una ciencia o una tecnología? *Translation Journal*. Vol. 12, núm. 1. Enero. Recuperado de: <http://translationjournal.net/journal/43theory1.htm>
 - Molina, V. (2007). Algunos aspectos definitorios de la noción de la competencia. Publicación de la universidad de Chile. Pp. 4. Recuperado de: www.rmm.cl/usuarios/ynova/.../200908131229120.competencia.d
 - Mona, B. y Maier, C. (2011). *Ethics in interpreter and translator training. The Interpreter and translator trainer*. Vol. 5, núm. 1, pp. 1-14. Recuperado de: <http://manchester.academia.edu>
 - Mona, B. y Saldanha, G. (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2nd Edition. Published by Routledge, Milton Park, Abingdon, pp.704.
 - Montagne, M.D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. Les Cahiers de l'Acedle. Núm. 4. Journées NeQ, *Méthodologie de recherche en didactique des langues. Groupe Tâches et dispositifs*. Laboratoire DILTEC. Paris: Université Paris 3 (EA2288).
 - Montalt, V. (2005). El género como espacio de socialización del estudiante de traducción científico-técnica. En: García Izquierdo, I. (ed.). *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berne, Editorial Peter Lang.
 - Monzó, N.E. (2010). *Derecho y traductología en la formación del traductor jurídico: una propuesta de formación virtual*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/21157/28886.pdf?sequence=1>
 - Monzó, N.E. (2006) ¿Somos profesionales? Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción. En: Artura Parada y Oscar Díaz Fouces (eds.) *Sociology of translatio, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo*. Pp. 153-178.
 - Moreno Navaro, J.J. (2011, 25 de septiembre) Destaca los logros del Plan Bolonia sobre las competencias transversales. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2011/25/09/actualidad/1309816801_850215.html
 - Morin, E. (2011). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Edition Seuil.
 - Morin, E. (2010). Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI. Entrevista de Antonio Roveda. *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. 56, pp. 435. Bogotá: Publicaciones de la Universidad Javeriana.
 - Moore, J. (2010). How Best to Add Value? Strike a Balance Between the Individual and the Organization in School Reform. *Voices in Urban Education*. Collective Practice,

- Quality Teaching 27 (spring), pp. 7–15.
- Morón, M.A. (2009). Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el Programa LAE. [Tesis Doctoral] *Lenguas Aplicadas Europa*. Granada: Publicaciones de la Universidad.
 - Morón, M.A. y Calvo, E. (2006). What do translation students expect of their training in the Spain? Current trends in translation teaching and learning. Helsinki University translation studies department publication III. Pp. 105-119.
 - Mossop, B. (2007). *Revising and Editing for Translators*. 2nd Edition. Vol. 3, pp. 224. St-Jerome.
 - Mossop, B. (2006). Has Computerization Changed Translation? *Meta: Translator Journal*. Vol. 51, núm. 4, pp. 787-793.
 - Moya, O. (2008). *Competencias Básicas. Suplemento Escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
 - Moya, O. (2007). *Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía*. La Guiniguada. Vol. 13, pp. 81-94.
 - Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. Recherches qualitatives. Hors-Série, núm. 3. *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Pp. 1-27.
 - Muller, M. (2007). What's in a word? Problematising translation between languages. *Area*. Vol. 39, núm. 2, pp. 206-213.
 - Müller, R. y Turner, R. (2007). Matching the project manager's leadership style to project type. *International Journal of Project Management*. Vol. 25. Issue 1, pp. 21–32.
 - Munday, J. (2013). The role of archival and manuscript research in the investigation of translator decision-making. *Target: International Journal on Translation Studies*. Vol. 25, núm. 1, pp. 125-139. Recuperado de: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4DDE8D8100862928C953>
 - Munday, J. (2012a) What can translation theory tell us about translation? Interdisciplinary potential, constraints, and some suggestions. En: Martin Burke and Melvin Richter (eds.). *The Translation of Political Concepts*. Leiden: Brill. Pp. 41-58.
 - Munday, J. (2012b). Introduction à la traductologie. Penser la traduction: Hier, Aujourd'hui, Demain. 2^{ème} Édition. *The Interpreter and Translation Trainer (ITT)*. Vol. 6, núm. 2, pp. 267-278.
 - Munday, J. (2009) (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. Londres/Nueva York: routledge.
 - Munday, J. (2008). *Introducing translation studies*. 2nd edition, Newyork: Routledge.
 - Muñoz M.R. (2012). Standardizing translation process research methods and report. En: García Izquierdo & E. Monzó (eds.) *Iberian Translation Studies*. Frankfurt: Peter Lang. Pp. 11–22.
 - Muñoz Martín, R. (2009). *Expertise and environment in translation*. Mutatis Mutandis. Vol. 2, núm. 1, pp. 24-37.
 - Muñoz, I. (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Madrid: Monográfico sobre el EEES de la Revista Miscelánea Comillas*. Vol. 64, núm. 124, pp. 39-62.

N

- Natalig, K. y Vijayalaxmi, H. (2011). *Translation Quality: What Ls Ps want buyers to know*. Common Sense Advisory, Inc. Lowell. Recuperado de: www.commonsenseadvisory.com

- NCES [National Center for Education Statistics] (2012). *The condition of education*. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/programs/coe/supnotes/2012-n03.asp>
- National Standard Guide for Community Interpreting Services (2007). *The Healthcare Interpretation Network*. 1st edition. HIN, Toronto, Canada. Recuperado de: [National_Standard_Guide_for_Community_Interpreting_Services.pdf](#)
- National Unions of Students in Europe [ESIB] (2007). *Bologna with Students eyes*. London: ESIB. Recuperado de: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/bolognastudenteyes2007.pdf>
- Navarro, I.M. (2012). La comunicación y su importancia en la gestión de proyectos: Plan de comunicación de una empresa constructora. [Trabajo fin de Máster]. Madrid: Publicaciones de la Universidad Politécnica. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. Recuperado de: http://oa.upm.es/14309/2/TESIS_MASTER_MAITE_NAVARRO_IRIARTE.pdf.
- NECSI [New England Complex System Institute] (2011). *Unifying Themes in Complex Systems. Proceedings of the Fifth International Conference on Complex Systems*. Vol. V. Berlin: Springer.
- Nord, C. (2010). La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*. Núm. 9, marzo, pp. 9-18. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes9/03-Christiane-Nord.pdf>
- Nord, C. (2009). *El funcionalismo en la enseñanza de traducción*. Mutatis Mutandis. Vol. 2, núm. 2, pp. 209-243.
- Nord, C. (2006). Loyalty and Fidelity in Specialised Translation. En: *Confluências: Revista de Tradução Científica e Técnica*. Vol. 4, pp. 29-41.
- Nord, C. (2005). Training Functional Translators. En: Martha Tennent (ed.) *training for the new millenium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam. John Benjamins, pp. 209-233.
- Northcott, J. y Brown, G. (2006). *Legal translator training: partnership between teachers of English for legal purposes and legal specialists. English for specific purposes*. Vol. 25, núm. 3, pp. 358-375.

O

- OAS [organization of American States]. *Promoting Sustainable Development*. Recuperado de: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp
- Olabuenaga, R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5^a edición, pp. 344. Bilbao: Publicaciones de la Universidad Deusto.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2012). *Panorama de la Educación. Informe Español*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2011). *Inégalité aux pieds du mur*. L'observateur, núm. 287T4. Recuperado de: http://issuu.com/ocdeobservateur/docs/287_t4_2011
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2008). *Compendio de ejemplos y lecciones aprendidas de las experiencias con el uso de la Metodología para la Evaluación de los Sistemas Nacionales de Adquisiciones Públicas*. Sección I, Intercambio de experiencias. Extraído del Periódico de la OCDE sobre el Desarrollo.

- Vol. 9, núm. 2. Recuperado de: <http://www.oecd.org/development/effectiveness/40520854.pdf>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2005). *Definición y selección de competencias clave*. Recuperado de: www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf
 - Olvera, M.D. et al (2009). Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel: International journal of translation*. Vol. 55, núm. 2, pp.165-180.
 - Olvera, M.D. et al (2007). A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta: journal des traducteurs*. Vol. 52, núm.3, pp. 517-528.
 - OIT [Organización Internacional del Trabajo] (s/año). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. OIT-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR). Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp>
 - ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2012). *Manual del traductor. Servicio de Traducción al Español*. Octubre, New York. Recuperado de: <http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/NY/00-ManualDelTraductor.Oct2012.pdf>
 - Ordoñez López, M. (2010). De mayor quiero ser traductor. Estudio de las pre concepciones de los alumnos de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación. *Intralinea*. Vol. 12. Recuperado de: http://www.intralinea.org/archive/article/De_mayor_quiero_ser_traductor_II
 - Ordoñez López, M. (2009). Miseria y esplendor de la traducción: La influencia de Ortega y Gasset en la traductología contemporánea. *Estudis sobre la traducció*. Vol. 16, pp. 284. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
 - Orozco, M. (2012). Metodología de la traducción directa del inglés al español. 2ª edición, Granada: Editorial Comares. *Colección Interlingua*. Núm. 105, pp. 293.
 - Orozco, M. (2006). *Traducción del inglés al castellano: materiales de introducción a la traducción general directa*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma.
 - Ortega Arjonilla, E. et al (eds.) (2012). À propos de l'enseignement de la traduction et l'interprétation en Europe / Sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación en Europa. Granada: Editorial Comares. *Colección interlingua*. Núm. 101, pp. 507.
 - Ortoll, E. et al (2010). El papel del capital social en la inteligencia competitiva. *Revista general de información y documentación*. Vol. 20, núm. 1, pp. 313-323.
 - Oxford English Dictionary. Recuperado de: <http://dictionary.oed.com/entrance.dtl>

P

- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En: O'Brien, Sharon (ed.) *IATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum.
- PACTE (2010). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. En: E. Tiselius, C. Alvstad y A Hild (eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins (en prensa).
- PACTE (2009). *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. Across Languages and Cultures*. Vol. 10, núm. 2, pp. 207-230.
- PACTE (2008). First Results of Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. En: J. Kearns (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres/New York: Continuum

- Studies in Translation. Pp.104-126.
- PACTE (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En: Daniel Gouadec (ed.). *Quelle qualification pour les traducteurs?* Paris: La maison du dictionnaire. Pp. 95-116. Recuperado de: <http://webs2002.uab.es/pacte/publicacions/rechercheempirique.pdf>
 - PACTE (2005a). Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: translators journal*. Vol. 50, pp. 609-619. Recuperado de: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011004ar.html>
 - PACTE (2005b). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Pp. 573-587.
 - Páginas Amarrillas (2011-2012). Recopilación de datos de las empresas de traducción e interpretación en la Comunidad de Madrid. Recuperado de: www.paginasamarrillas.es
 - Palmer, R. (2007). Applying a constructivist and collaborative methodological approach in engineering education. *Computers & Education*. Vol. 49, núm. 3, pp. 891-915.
 - Parasuraman, Z. y Malhotra, A. (2005). E-S-QUAL: A multipleitem scale for assessing electronic service quality. *Journal of Service Research*. Vol. 7, núm. 3, pp. 213-233.
 - Parks, T. (2007). *Translating Style: A Literary Approach to Translation*. Manchester: St. Jerome. Recuperado de: <http://www.translationdirectory.com/articles/article1767.php>
 - Parra Galiano, S. (2010). *EN 15038, Norma específica del sector de la traducción. La revisión de la norma Europea EN-15038 para servicios de traducción*. Pp. 5-6. Granada: Publicaciones de la Universidad.
 - Pegrum, M. (2009). *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*. Crawley, WA: UWA Publishing.
 - Penalva, B. (2006). *El conocimiento empírico en la investigación-acción: Análisis de los aspectos epistemológicos*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0606220105A.PDF>
 - Pérez Gómez, A. et al (2009). *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante. Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Akal S. A.
 - Pérez, F. (2013). Los alumnos en la universidad. Entrevista en el diario del mundo del 1 de enero de 2013.
 - Pereiro, C. (2010). Traducción científica y equipos de traducción: Un modelo práctico con base en principios teóricos. *Scientific Translation and Translation Teams: A Practical Model Based on Theoretical Principles*. Vol. 27, pp. 257-271. Núcleo.
 - Pertusa, O. (2005). La estructura organizativa como fuente de ventaja competitiva. Análisis de la congruencia entre el entorno, la estrategia y la estructura, y su impacto sobre el rendimiento empresarial. [Tesis Doctoral]. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <file:///C:/Users/Sonia/Downloads/Pertusa%20Ortega,%20Eva%20Mar%C3%ADa.pdf>
 - Piattini, M. y Mengual, L. (2008). Universidad Digital 2010. En: Laviña, J. y Mengual, L. (Coord.). *Libro Blanco de la Universidad Digital*. Madrid: Ariel. Pp. 5-27.
 - Pinto, J.K. (2012). *Project Management: Achieving competitive advantage*. 3rd edition. Publisher by Person.
 - Pinto, J.K. (2010). *Project Management: Achieving Competitive Advantage*. 2nd Edition. Published by Prentice Hall. Pearson Education, Inc. Recuperado de: http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/7225/7398617/MGT310_Ch02.pdf
 - PMBOK (2013). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. Fifth edition,

- Project Management Institute. Newtown Square, Pennsylvania.
- PMBOK (2012). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. 5th edition. . Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania.
 - PMBOK (2008). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. 4th edition. Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania.
 - Plassard, F. (2007). La traduction face aux nouvelles pratiques en réseaux. *Meta: Journal des traducteurs*. Vol. 52, núm. 4, pp. 643-657.
 - Poblete, M. y Villa, A. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*. Bordón. Vol. 63, núm. 1, pp. 147-170. Recuperado de: http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordon.pdf
 - Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero. ICE Universidad de Deusto.
 - Presas, M. (2012). Training Translators in the Higher Education Area: A Model for Evaluating Learning Outcomes. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*. Vol. 6, núm. 2, pp. 138-145.
 - Presas, M. (2009). Criterios de calidad en el aula: evaluación de trabajos de traducción. Cruces Colado, S. et al (eds.) (2012) *Traducir en la Frontera. Actas del IV Congreso de AIETI*. Granada: Atrio. Pp. 121-133.
 - Presas, M. (2008). *Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de Grado*. Sendebarr, 19, pp.199-230.
 - Presas, M. (2007). Técnicas de traducción y estrategias de traducción, ¿vino viejo en odres nuevos? En: Emsel, M. y Cuartero, J. (eds.). *Brücken: Bersetzen und interkulturelle Kommunikation. Festschrift zu Ehren von Gerd Wotjak*. Vol. 2. Frankfurt: Peter Lang, pp. 293-304.
 - Presas, M. (2005). Contributions de la psychologie cognitive à l'explication de la compétence de traduction. En: Peeters J. (ed.). *On the Relationships between Translation Theory and Translation Practice*. Frankfurt : Peter Lang, pp. 177-187.
 - Pricewaterhouse (2012). *Manual de consulta servicio al cliente*. Núm. 11. Recuperado de: www.programaempresa.com
 - PMI [Project Management Institute] (2010a). *Practice Standard for Scheduling*. 2nd. edition. Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania.
 - PMI [Project Management Institute] (2010b). *Practice Standard for Project Estimating. Consistent with the PMBOK Guide 4th Edition*. Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania.
 - PMI [Project Management Institute] (2007). PMI's Career Framework: the case for a project. *PMI Global Congress 2007-EMEA. Proceedings, PDS05EMEA07.PDF*. Project Management Institute, Newtown Square, Pennsylvania.
 - Proyecto Tuning Educational (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. *Educational and culture*. Socrates-Tempus. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
 - Pym, A. (2012a). *Teorías contemporáneas de la traducción: Materiales para un curso universitario*. Publicación: Intercultural Studies Group. Tarragona, Spain. Recuperado de: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/2011_teorias/index.htm
 - Pym, A. y Assis, A. (2012b). New Directions in Translation Studies. *Revista Anglo saxonica*. Centro de estudos anglisticos da universidade de Lisboa. Publicación de la Fundação

para a ciência e a tecnologia.

- Pym, A. (2011). Translation Research Terms: A tentative glossary for moments of perplexity and dispute. En: Pym A. (ed.) Translation Research Projects 3. Tarragona: *Intercultural Studies Group*. Pp. 75-99.
- Pym, A. (2008). Professional Corpora: teaching strategies for work online documentation, translation memories and content management. *Chinese translators Journal*. Vol. 29, núm. 2, pp. 41-45. Recuperado de: http://Tinet.org~apym/online/translation/2008_professional_corpora.PDF
- Pym, A. (2007). Natural and directional equivalence in theories of translation. *Target*. Vol. 19, núm. 2, pp. 271-294.
- Pym, A. (2006a). Globalization and the Politics of Translation Studies. *Meta: Translators Journal*. Vol. 51, núm. 4, pp.744-757.
- Pym, A. (2006b). *Technology and Translation (a pedagogical overview)*. Recuperado de: http://isg.urv.es/library/papers/BiauPym_Technology.pdf

Q

- Quijada, C. y Reinaldo, S. (2009). *Criterios para la obtención de una gestión de adquisiciones exitosa en un proyecto*. Universidad de Oriente. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1624>
- Qiah, S. y Jianguo, C. (2006). *Human side of project management: Leadership skills*. PMI Publication.

R

- Rabadán, R. (2005). Niveles de teorización en traducción: la transición entre teoría y práctica. En: Yuste Frías, J. & Alvarez Lugrís (eds). *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. Pp. 7-24.
- RAE [Red Academia Española] (www.rae.es)
- Ramírez Polo, L. y Hang Ferrer, M. (2010). Aplicación de las TIC en traducción e interpretación en la universidad de Valencia: Experiencias y Reflexiones. *Redit*. Núm. 4, pp. 23-41.
- Ray, V. y Pinto, J.K. (2011). *Cost and Value Management in Projects*. John Wiley & Sons, pp. 304.
- Razón y Palabra (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación*. Núm. 75, febrero-abril. Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx
- Remington, K., Zolin, R. y Turner, R. (2009). A Model of project complexity: Distinguishing dimensions of complexity from severity. *Proceeding of the 9th International Research Network of Project management Conference*, 11-13 October 2009, Berlin.
- Research Centre for Education and the Labour Market (Coord.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe*. Recuperado de: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socio-emocionales: libro del formador y del alumno*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Revista de Docencia Universitaria (2010). Recuperado de: <http://www.red->

- u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf
- Revista Translation (2005). Recuperado de: <http://www.translate.com/>
 - Revue Internationale en Gestion et en Management de Projets (2012). Université du Québec à Trois-Rivières. Équipe de recherche en gestion de projets. Département. d'administration et d'économique.
 - Rey, J. y Tricas, M. (2006). Stratégies de traduction: les introductions et les conclusions dans des textes de vulgarisation scientifique. *Meta: Journal des Traducteurs*. Vol. 51, núm. 1, pp.1-19.
 - Ribes, E. (2011). *El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación*. Bordón. Vol. 63, núm. 1, pp. 33-45.
 - Rico, R., Alcover De La Hera C. y Tabernero, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación (1999-2009). *Revista de psicología*. Vol. 26, núm. 1, pp. 47-71. Madrid. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4321/S1576-59622010000100004>-Pagina
 - Right Track Associates (2013). *The Fast Track Lifecycle*. Recuperado de: <http://www.fasttrackmanage.com/tour/Fast%20Track%20Toolkit%20Preview.pdf>
 - Risco Evans, E. (2011). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación Acción: Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación de Perú. Edit. Jw Impresiones S.A.C. Lima. Perú, pp. 83.
 - Risk Management Guide (s/año). Information Technology Systems. Gaithersburg, MD: National Institute of Standards and Technology. Recuperado de: <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-30/sp800-30.pdf>
 - Risku, H. y Dickinson, A. (2009). Translators as Networkers. En: Helle V. Dam y Karen Korning Zethsen (eds.) *Translation Studies. Focus on the translatio, Hermes. Journal of language and communication studies (special issue)*. Pp. 47-72.
 - Risku, H. (2007). The Role of Technology in Translation Management. En: Gambier, Y. Shlesinger, M. y Radegundis, S. (eds.) *Doubts and Directions in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Pp. 83-101. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
 - Rizo García, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. Num. 75, febrero-abril. *Revista Razón y Palabra*.
 - Roca Casas, E. (2007). El modelo de competencias dinámicas en la formación inicial y permanente de los titulados universitarios. Núm. 6, pp. 5-15. *Revista de educación y desarrollo*.
 - Rocía, M.A., Rivero, G. y Domínguez, S. (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando el católico (C.S.I.C.), Zaragoza.
 - Rodríguez, P., Nussbaum, M. y Dombrovksaia, L. (2012). Evolutionary development: A model for the design, implementation and evaluation of ICT for Education Programmes. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 28, núm. 2, pp. 81-98.
 - Roman, M. (2009). Diseño de una asignatura sobre conocimientos del mercado profesional de la traducción en el marco del nuevo grado de traducción e interpretación. *Entreculturas*. Núm. 1, pp. 3.
 - Rothe-Neves, R. (2007). Notes on the concept of translator's competence. *Quaderns: Revista de traducción*. Núm. 14, pp. 123-139.
 - Rousseau, V., Aubé, C. y Savoie, A. (2006). Teamwork Behaviors: A Review and an Integration of Frameworks. *Small Group Research*. Publicación Sage. Vol. 37, núm. 5.

Recuperado de: <http://sgr.sagepub.com/content/37/5/540>

S

- Salas, V.M. (2007). *La elaboración del proyecto docente: el método de la economía de la educación y programación de la asignatura*. Editorial Barcelona: UOC.
- Saladis, F. y Kerzner, H. (2011). *Bringing the PMBOK Guide to Life: A companion for the practicing project manager*. Pp. 288. PMI Publication.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto. Fundamentos claves de los PLEs. En: L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje*.
- Salinas, F. y Cotillas, A. (Coord.) (2007). La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas. *Servei de formació permanent*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Salmerón, V. et al (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *REOP*. Vol. 21, núm. 2, pp. 308-319.
- Samuelsson, B.G. (2006). *Managing Translation Services*. Clevedon. Buffalo: Multilingual Matters.
- Sánchez, N. et al (2009). Experiencias de colaboración interdisciplinar en traducción e interpretación. *Revista de innovación educativa*. Núm. 3. Recuperado de: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/new/111/151>
- Sans Martín, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de docencia universitaria*. Núm. 2. Barcelona: ICE-Universidad.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? Recherches qualitatives. *Actes du colloque Recherches qualitatives : Les questionnements de l'heure*. Hors série. Vol. 5, pp. 103-109.
- Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*. Vol. 16, núm. 1, pp. 147-158. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Schank, R. (2010). El e-learning actual es la misma basura, pero en diferente sitio. *Entrevista en el Diario El País*: el 25 de febrero de 2010.
- Schmitt, C. (2006). L'entrepreneur et le projet: réflexion critique sur la recherche en entrepreneuriat. *Congrès de l'AIMS*.
- Schiaffino, R. y Zearo, F. (2005). Translation Quality Measurement in Practice. En: *Proceedings of the 46th Annual Conference of the American Translation Association*, Seattle. Recuperado de: http://www.translationquality.com/files/TQM_in_Practice.pdf
- Schrum, L., Shelley, G. y Miller, R. (2008). Understanding tech-savvy teachers: Identifying their characteristics, motivation and challenges. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. Núm. 1, pp. 1-20.
- Sebková, S. (2010). *Comparing translation competence*. MA Bruno: Masaryk University.
- Séguinot, C. (2008). Profesionalization and Invention. En: John Kearns (ed.) *Translator and interpreter training, issues, methods and debates*. London/Newyork: *continuum studies in translation*, pp. 1-18.
- Selim, H. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers and Education*. Núm. 49, pp. 396-413.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism new haven*. London: Yale University Press.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción*

- flexible*. Madrid: El Viejo Topo.
- Shiyab, S. et al (2010). *Globalization and Aspects of Translation*. Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de: <http://www.c-s-p.org/flyers/978-1-4438-1965-7-sample.pdf>
 - Singh, S. (2007). Cultural differences in, and influence on, consumers propensity to adopt innovations. *International Marketing Review*. Vol. 23, núm. 2, pp. 145.
 - Singer, G. y Norwell, S. (2007). *Is Traditional Teacher Certification the Best Way to Assure Teacher Quality? Peabody Reflector (summer)*. Recuperado de: http://peabody.vanderbilt.edu/Is_traditional_certification_the_best_way_to_assure_teacher_quality.xml
 - Smyth, H. (2008). *The credibility gap in stakeholder management: Ethics and evidence of relationship management*. Issues 6, vol. 26, pp. 633-643.
 - Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New paradigms or shifting viewpoints*. John Benjamins Publishing. Vol. 66, pp. 205.
 - Solar, M.I. et al (2010). Factores que inciden en el logro académico de estudiantes universitarios de alta vulnerabilidad: Estudio de caso en las Universidades de Chile y Concepción. *Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación-CIIE – CEPE*. Santiago 30-IX- 1er X.
 - Söderlund, J. y Bredin, F. (2009). The P-Form Organization and the Dynamics of Project Competence: Project Epochs. En: Asea /Abb, 1950-2000. *International Journal of Project Management*. Vol. 27, núm. 2, pp. 101-112.
 - Soriano García, I. (2010). La movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de futuros traductores. Estudio de caso. *Puentes*. Núm. 9, marzo, pp. 19-28.
 - Spain National Reports (2011-2012). *Towards the European Higher Education Area. Bologna Process*. Recuperado de: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/Spain/National_Reports-Spain_050114-Sp.pdf
 - SPSS [Programa estadístico informático]. IBM, versión 22.
 - Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata, 4ª edición, pp. 11.
 - Sugimoto, Y. (2005). *The inception of translation culture in Japan*. Recuperado de: <http://www.erudit.org/revue/meta/1988/v33/n1/004311ar.pdf>
 - Surlemont, K. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Éditions De Boeck, Bruxelles.
 - Stackpole, C. (2009). *A Project Manager's Book of Forms: A Companion to the PMBOK Guide*. Wiley.
 - Stejskal, J. (2006). Quality Assessment in Translation. *Revista Multilingual*. Recuperado de: <http://www.multilingual.com/articleDetail.php?id=810>
 - Stigliano, D. y Gentile, D. (2008). Enseñar y aprender en grupos cooperativos. *Comunidades de diálogo y encuentro*. 2da. Edición, Diciembre, pp.112.
 - Stiglitz, J. (2010). Regulación y Fallas. *Revista de Economía Institucional*. Vol. 12, núm. 23, 2nd semestre, pp. 13-28.
 - Strudler, N. (2010). Perspectives on technology and education. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 4, núm. 3, pp. 221-229.
 - Suárez, E. (2007). *El reto de enfrentarse a nuevas culturas y nuevos mercados*. Madrid: Vocento, pp. 10. Recuperado de: www.infoempleo.com
 - Sudsawad, P. (2007). Knowledge translation: Introduction to models, strategies, and measures. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. National Center for the Dissemination of Disability Research. Recuperado de: <http://www.ncddr.org/kt/products/ktintro/>

T

- Tamayo, M. y Tamayo (2011). *La interdisciplinariedad. Centro de recursos para la enseñanza y aprendizaje*. Serie Cartillas para el docente ICESI. Publicaciones del CREA, pp. 22-23. Recuperado de: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tejedor, F., Valcárcel, M. y Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. En opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*. Núm. 342, pp. 443-473.
- Tennent, M. (2006). *Training for translation: the case of specialized translation training and art texts*. John Benjamins Publishing.
- Tennent, M. (2005). *Training for the New Millennium. Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing, coll. Benjamins Translation Library. Vol. 60, pp. 274.
- Tenutto, M., Brutti, C. y Algarañá, S. (2010). Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. En: Barnett, R. (2001). *Los límites de las Competencias: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Edición Gedisa. Pp. 112.
- Terracini, B. (1983). II problema della traduzione. A cura di Bice Mortara Garavelli. Milano: Serra e Riva Editori.
- Tesoro de la Lengua Castellana (2006). Edición integral e ilustrada de Ignacio Arellano y Rafael Zafra. Madrid: Iberoamericana, Vervuert. Pp. XLIX.
- Tiana, F. (2011). *Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria Española*. Bordón, 63, pp. 63-75.
- Tim, M. (2007). *Management risks and resources: A down-to-earth view of revision*. Recuperado de: http://www.jostrans.org/issue08/art_martin.php
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión Curricular y Competencias. Una perspectiva socioformativa*. México, Trillas.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, F. (2010a). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson.
- Tobón, S. (2010b). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de la vida y el enfoque de las competencias. En: E.J. Cabrera (Ed.), *las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Bogotá: Instituto Cife.ws. Recuperado de: www.cife.ws y www.exicom.org
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Thompson, S.A. (2005). Classroom behaviour management for diverse and inclusive schools. *Canadian Journal of Education*. Pp. 203-209.
- Toutain, O. y Fayolle, A. (2011). *Apprentissage expérientiel et éducation entrepreneuriale. État de l'art et perspectives nouvelles*. Recuperable de: http://education-entrepreneuriale.fr/wp-content/uploads/2011/07/TOUTAIN_Apprentissage-

exp%C3%A9rientiel-et-%C3%A9ducation-entrepreneuriale.pdf

- Torres, H. (2007). Programa de formació per a la inserció laboral dels postgraduats en traducció. [Tesis doctoral]. Barcelona: Publicaciones de la Universitat Autònoma.
- Turner, R. y Muller, R. (2005). *Style de leadership du directeur de projet comme un facteur de réussite des projets*. Vol. 36, núm. 1, pp. 49-61. Project Management Institute.

U

- Uceda, A. y Barro, A. (2008). Las TIC en el sistema universitario español. *UNIVERSITIC*, Madrid. *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. En: Bricall, J. Et al. (2000). *Informe universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- UNESCO (2012). *La Educación para el Desarrollo Sostenible. Sector Educación de la UNESCO. Instrumentos de aprendizaje y formación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París. Recuperado de: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Francia.
- UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de los modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Publicación de la oficina regional de educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago de Chile.
- UNESCO (2005a). *Informe Mundial. Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO, pp. 125. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2005b). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o como crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
- Universidad de Alcalá de Henares (2012). *Modelo Educativo UAH*. Diciembre. Recuperado de: http://www.uah.es/boletin/documentos/2007/2007_Boletin_avance_junio.pdf.
- Universidad de Alcalá de Henares et al (s.f.). *Las guías docentes actuales en gestión de proyectos de traducción*. Recuperado de la web de las universidades.
- Universidad del Valle (2012). *Medición de la satisfacción de usuarios*. Informe técnico. Recuperado de: http://gicuv.univalle.edu.co/03_revision_direccion/revisionNo5/documentos/
- Universidad de Cambridge (2005). *El Diccionario Cambridge Advanced Learner's*. 2da. Edición. Cambridge University Press, UK.
- Universidad de Extremadura (2006). *Orientaciones en la elaboración del plan docente. Guía extensa*. Recuperado de: http://www.unex.es/unex/organizacion/oficinas/oce/archivos/ficheros/planesdocentes/herramientas/guia_extensa.pdf
- Universidad de Standford (2007). *Laboratorios virtuales de medio interactivos*. Recuperado de: <http://estudiosinternacionales.universia.net/eeuu/universidades/STANFORD/index.html>
- Universidad de Edinburg (www.ed.ac.uk)
- Universidad de Québec (2008). *Plan de cursos en gestión de proyectos*. Presses de l'université du Québec. Recuperado de: www.uqam.ca

- Universidad de Kansas (www.ku.edu)
- URUTIA GALLEG0, M. T. (2013, 27 de noviembre). Entrevista en el diario del País sobre la nueva traducción de *Los miserables*, la primera completa y fidedigna que se hace de la novela de Victor Hugo.

V

- Vandepitte, S. (2008). Remapping Translation Studies: Towards a Translation Studies Ontology. *Meta: Translators Journal*. Vol. 53, núm. 3, pp. 569-588. Recuperado de: www.erudit.org/revue/meta/2008/v53/n3/019240ar.html
- Vandepitte, S. (2007). Semantic and pragmatic meanings in translation. *Belgian Journal of Linguistics*. Vol. 21, n m. 1, pp. 185-200. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1854/lu-687212>
- Valle, R. et al (2010). Barriers and commitment of facilities management profession to sustainability agenda. *International symposium on the interaction between human and building environment*. Vol. 45. Issue 1. January, pp. 58-64.
- Valencia, J. (2006). *Dirección moderna de organizaciones*. Madrid: Thomson International. Pp. 440.
- Valero Garcés, C. (2011a). Nuevos caminos con buenos maestros en traducción e interpretación. En: homenaje a Valentín García Yebra. V. *La teoría, historia y crítica de la traducción. Mutatis Mutandis*. Pp. 155-171. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/>
- Valero Garcés, C. (ed.) (2011b). Las nuevas tecnologías y la traducción e interpretación en los servicios públicos:  Bendici n o maldición? A modo de introducción. *En Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo interconectado. Tisp en internet/ public service interpreting and translation in the wild wired world- psit in www (dvd)*. Alcal  de Henares: Publicaciones de la Universidad.
- Valero Garcés, C. (2010). Universidad y empresa/teoría y práctica. Ese eterno reto o  qu  hacen estos chicos/as aquí? *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e interpretación. Traducir en la frontera*. Vigo: Publicaciones de la Universidad.
- Valero Garcés, C. (ed.) (2008a). Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas. Research and Practice in Public Service Interpreting and Translation. *Challenges and Alliances*. Alcal  de Henares: Publicaciones Universidad.
- Valero Garcés, C. (2008b). *Formación de mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada: Comares.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and context*. Cambridge University Press. The Edinburgh Building.
- Van Dijk, G. (2008). The university is not an institute of technology. En: Mazza, C., Quattrone, P. & Riccaboni, A. (eds.) *European universities in transition. Issues, models and cases*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. Pp.154-165.
- Varela Salinas, M. (2007). How new technologies improve translation pedagogy. *Translation journal*. Vol. 11, n m. 4. Recuperado de: <http://accu rapid.com/journal/42technology.htm>
- Varela Salinas et al (2006). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Editorial Bienza, pp. 330.
- Van Der Meer, J. (2011). *The future for translators looks bright, but they will have to*

reinvent the profession first. Recuperado de: <http://www.translationautomation.com/perspectives/the-future-for-translators-looks-bright-but-they-will-have-to-reinvent-the-profession-first.html>

- Vargas, J. (2005). *La Investigación Acción: Necesidad para el Desarrollo Educativo*. Fondo Editorial UNPRG. Lambayeque, Perú, pp. 2.
- Verd, J. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *En Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*. Núm. 16, pp.16-30.
- Verd, J. y Massó, M. (2007). Las competencias y el trabajo invisible en el trabajo administrativo de consultas externas hospitalarias. *Revista de Sociología*. Núm. 83, pp. 167-192. Barcelona: Publicaciones de la Universitat Autònoma.
- Vigier, F. et al (2007). Enhancing career opportunities for translation and interpretation students through professional realism. *Paper presented at Newcastle University translating and interpreting 10th anniversary conference- The teaching and testing of translating and interpreting*, 9-10 september.
- Villa, A. (coord.) (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V. *Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: ICE. Universidad Deusto.
- Villardón, G.L. et al (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a scale of measure. *Revista de Psicodidáctica*. Vol.18, núm. 1, pp. 32. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villalba-Jiménez, S. (2010). El plan Bolonia: una visión crítica. Enjuiciamiento de una crónica anunciada. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 403, pp. 28-31.
- Villalobos, G.M. y Pedrosa, F.R. (2009). Perspectiva de la Teoría del Capital Humano acerca de la Relación entre Educación y Desarrollo Económico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Tiempo de Educar*. Vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, pp. 273-306. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>

W

- Wande Walle, J. (2006). Evolutions de la profession: Attentes, espoirs, perspectives. En: D. Gouadec (dir.) *Traduire pour le Web*. París: La Maison du Dictionnaire. Pp. 81-85.
- Way, C. (2012). Establishing A Framework For Decision Making. En: *Legal Translator Training* in Li, L., Cheng, L. Sha, L., Thomas, L., Sun, L. et al. (eds.). *First International Conference On Law, Translation And Culture USA/China*. American Scholars Press. Pp. 84-92.
- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. En: Kemble, I. (ed.). *The Changing Face of Translation*. Portsmouth: University of Portsmouth, pp. 131-142.
- Way, C. (2005). Proyecto docente e investigador. Unpublished. Universidad de Granada.
- Weaver, S. et al (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*. Vol. 36, núm.3, pp.133-142.
- Webster's New World Dictionary (2014). Recuperado de: <http://www.merriam-webster.com/info/commitment.htm>
- Wiederman, P. (2009). Is there a risk? Disclosing the tipping points of regulatory action: comments to R. Loftstedt. *Journal of Risk Research - J RISK RES* 01.

- Whitty, S. y Maylor, H. (2009). And then came Complex Project Management (revised). *International Journal of Project management*. Vol. 27, Issue 3, April.
- Wompner, F. y Fernández, M. (2007). Aprender a aprender. Un modelo valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamerica*. Núm. 72, Enero. Recuperado de: www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/
- Wordreference (s/año). Diccionario de traducción para los pares de inglés-francés, inglés-italiano, inglés-español, francés-español, español-portugués e inglés-portugués. Recuperado de: www.wordreference.com

Y

- Yániz, C. y Villardon, L. (2008). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de docencia Universitaria*. Núm. Monográfico 1. Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/
- Yañiz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Yin, R. (2009). *Investigación sobre estudio de casos: diseño y métodos*. 2da Edición, vol. 5. SAGE Publications.
- Yi, M. et al (2006). Understanding information technology acceptance by individual professionals: Toward an integrative view. *Information and management*. Núm. 43, pp. 350-363.

Z

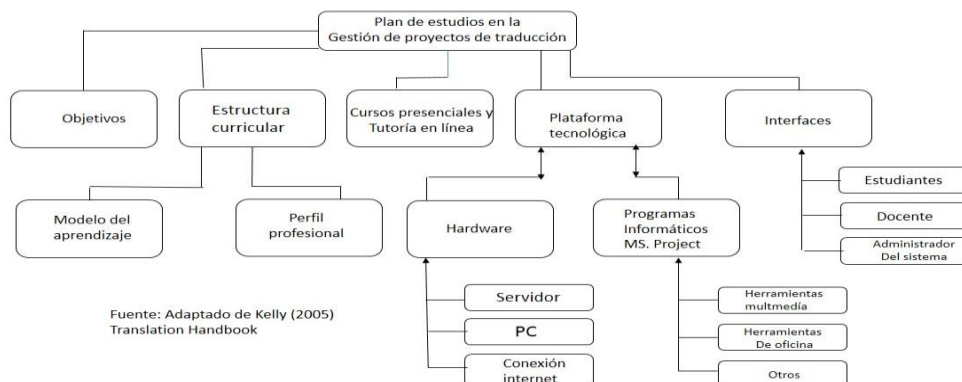
- Zabalza, A.M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
 - Zabalza, A.M. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. *Actas del IX Simposium internacional sobre el Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Pp. 35-48.
 - Zabalza, A.M. y Cid, S. (2006). *La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado*. Vol. 58, núm. 2, pp. 247-267. En Bordón.
 - Zabalza, A.M. (2005). *Trabajar en competencias: implicaciones para la práctica docente. Programa de formación permanente del profesorado universitario*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad (documento no publicado).
-

ANEXO A

**PROPUESTA DE UNA GUÍA DOCENTE EN
GESTIÓN DE PROYECTOS DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN**

1. METODOLOGÍA

Figura 1 El diagrama de un plan de cursos en gestión de proyectos de traducción



La metodología didáctica de la propuesta de la guía docente en gestión de proyectos de traducción se orienta hacia la “Práctica participativa”, pues se basa en el estudio del método de caso en el cual docente y alumno, cada uno en su papel, construyen un proyecto de investigación y de formación. Ambos dialogan, reflexionan, analizan y discuten situaciones de la realidad social y laboral. Asimismo, elaboran propuestas de intervención y de manera crítica y autocrítica se desarrollan como científicos, como profesionales y como seres humanos. Por otra parte, busca ser participativa, ya que el conocimiento de cada uno de los alumnos se contrasta con los del resto, realizando un aprendizaje colaborativo a través de un ordenador y del campus virtual. Y por último, global, porque el aprendizaje colaborativo no sólo se comparte con alumnos de España sino también con los de distintos países europeos, americanos, entre otros. En cuanto a los elementos metodológicos específicos del curso, se han seleccionado una metodología: el estándar de la guía de los fundamentos PMBOK, en la cual se basada en los 9 grupos de procesos y se apoya a la diversidad del grupo - clase (trabajos colectivos en grupo, etc.), lo cual implica la participación activa, con el constante deseo de avanzar en un entorno de aprendizaje motivador, sin miedo al ridículo o al error, y promoviendo la autoestima. También, se propone fomentar, la capacidad de auto-aprendizaje, el dinamismo, la creatividad y la integración de la TIC. Y, por último, se trata de introducir al alumno en el conocimiento y aplicación del método científico.

Desde tal perspectiva, se emplearán las siguientes actividades formativas, con el fin de desarrollar las competencias propias de la asignatura:

- ✓ Clases teóricas presenciales: se utilizará principalmente la clase magistral, mediante la transmisión de información por la exposición oral con el apoyo de la TIC. Durante dicha exposición se plantean preguntas o situaciones problemáticas sobre un tema concreto, introduciendo actividades prácticas y resolver las dudas

que pueden surgir; orientar la búsqueda de información, y propiciar el debate individual o en grupo.

- ✓ Clases prácticas presenciales: la estrategia metodológica central a utilizar será el aprendizaje cooperativo, favoreciendo que los alumnos realicen en grupos de tres o cuatro personas, actividades con metas comunes, y la evaluación llevado a cabo según la productividad del grupo y las aportaciones individuales de cada alumno.

Todas las clases prácticas tienen lugar en el aula de informática y suponen el desarrollo de la competencia para el manejo del programa informático de gestión de proyectos. A partir del planteamiento de un problema o situación que se va a estudiar y de una breve explicación de los procedimientos utilizados para la recogida de datos, se requerirá de los alumnos que lleven a cabo un tratamiento informatizado de los procesos de análisis, interpretando los resultados obtenidos y redactando las conclusiones del estudio.

- ✓ Tutorías: son sesiones durante las cuales el alumno podrá: preguntar al docente, tanto de forma presencial como a través de los medios electrónicos de la institución, todas aquellas dudas que no hayan podido ser solucionadas en las clases presenciales; solicitar bibliografía para la ampliación específica de algún tema concreto o cualquier otro tipo de información relacionada con la asignatura.

Los objetivos y el plan de trabajo del alumno

El objetivo general de esta asignatura es dotar al estudiante de un marco conceptual que le permita adquirir una perspectiva global y sistémica de la gestión de una actividad traductora, el conocimiento de sus especificidades y una visión panorámica del proceso de gestión.

Las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se basaran sobre la andragogía, un modelo de procesos en contraste con los modelos de contenido empleados.

Los requisitos previos

Debido a la integración de los conceptos de planificación y gestión de proyectos de traducción, es necesario haber cursado las asignaturas relacionadas con la informática.

2. LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Primer cuatrimestre

- ✓ Retos, apuestas y contexto de la gestión de proyectos de traducción
- ✓ Gestión del contenido y especificaciones del proyecto de traducción
- ✓ Gestión del tiempo y seguimiento de la ejecución de proyectos de traducción
- ✓ Gestión de costes y aspectos financieros de proyectos de traducción.

Segunda cuatrimestre

- ✓ Evaluación y gestión de riesgos de proyectos de traducción
- ✓ Gestión de suministros y administración de contratos
- ✓ Gestión de la calidad del proyecto de traducción
- ✓ Gestión de recursos humanos y habilidades interpersonales
- ✓ Gestión de comunicaciones e integración.

Tabla 1
Bloques de contenidos

Item	Bloques de contenidos	Total de clase (horas)
A	Tema 1: Retos, apuestas y contexto de gestión de proyectos Unidad 1.1. Gestión basada sobre los resultados Unidad 1.2. Características de los proyectos de traducción Unidad 1.3. Ciclo de vida de proyectos Unidad 1.4. Procesos de gestión de proyectos de traducción Unidad 1.5. Estructura organizacional.	6 horas
B	Tema 2 Gestión del contenido y especificaciones Unidad 2.1. Definición y validación de los objetivos Unidad 2.2. Directrices y proyecto de investigación Unidad 2.3. Definición del contenido y especificaciones Unidad 2.4. Estructura de descomposición del proyecto (EDP).	5 horas

C	Tema 3 Gestión del tiempo y seguimiento de la ejecución Unidad 3.1. Identificación de actividades Unidad 3.2. Duraciones, PERT y el Camino Critico Unidad 3.3. Estimación de recursos Unidad 3.4. Elaboración del calendario Unidad 3.5. Seguimiento de la ejecución del proyecto con la ayuda del valor añadido.	9 horas
D	Tema 4 Gestión de costes y aspectos financieros Unidad 4.1. Tipos de costes en un proyecto de traducción Unidad 4.2. Estimación de costes Unidad 4.3. Elaboración del presupuesto Unidad 4.4. Seguimiento de la ejecución financiera con la ayuda del valor añadido.	9 horas
E	Tema 5 Evaluación y gestión de riesgos Unidad 5.1. Identificación y características de los riesgos Unidad 5.2. Evaluación de riesgos (cuantitativa y cualitativa) Unidad 5.3. Clasificación y cuantificación de riesgos Unidad 5.4. Análisis de los impactos y las medidas de mitigación.	6 horas
F	Tema 6 Gestión de suministros y administración de contratos Unidad 6.1. Plan de suministros Unidad 6.2. Planificación del contrato Unidad 6.3. Selección de proveedores Unidad 6.4. Negociación y firma del contrato Unidad 6.5. Administración de contratos.	5 horas

G	Tema 7 Gestión de la calidad del proyecto de traducción	5 horas
	Unidad 7.1. Conceptos sobre la calidad de un proyecto de traducción	
	Unidad 7.2. Normas de calidad en la traducción: EN 15038, ISO, etc.	
	Unidad 7.3. Principios de calidad en un proyecto de traducción y teorías	
	Unidad 7.4. Seguro y control de calidad.	
H	Tema 8 Gestión de recursos humanos y habilidades personales	6 horas
	Unidad 8.1. Planificación de recursos humanos	
	Unidad 8.2. Selección y matriz de responsabilidades	
	Unidad 8.3. Liderazgo y motivación	
	Unidad 8.4. Desarrollo de un equipo de trabajo.	
I	Tema 9 Gestión de comunicaciones e integración	5 horas
	Unidad 9.1. Estrategia y plan de comunicación	
	Unidad 9.2. Informes del progreso	
	Unidad 9.3. Sistema de gestión de la documentación	
	Unidad 9.4. Principios y estilos de comunicación.	

El sistema de evaluación y los procedimientos

Los alumnos se acogerán a los procedimientos de evaluación según lo articulado en el título 2 (art. 9 y 10) de la Normativa de Evaluación de los Aprendizajes de las universidades españolas aprobada en su Consejo de Gobierno de 24 de marzo de 2011. La evaluación de la adquisición de competencias tendrá en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- ✓ dominio de los contenidos y conceptos básicos
- ✓ resolución de problemas y prácticas propuestas
- ✓ aplicación de los contenidos
- ✓ interés y motivación en la realización de las tareas y prácticas.

En la programación del proceso de evaluación se recogen los siguientes aspectos:

a) Tipo, características y modalidad de los instrumentos y estrategias que forman parte del proceso de evaluación de la asignatura. Y de manera expresa, el sistema de evaluación y el tipo de pruebas:

a.1) Sobre la superación de las prácticas obligatorias presenciales.

a.2) Sobre la evaluación continua, la aplicación de todos los aspectos contemplados en la normativa, se establece lo siguiente: el proceso de evaluación continua utiliza diferentes estrategias y recoge, a largo del cuatrimestre, evidencias que guardan relaciones con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que están compuestas por las siguientes pruebas:

1. Prueba de Evaluación Continua 1 (CT1) consistente en la realización de un ejercicio basado en los contenidos de los temas 1, 2, 3, 4, y 5. Tendrá lugar la 5ª semana del curso.
2. Prueba de Evaluación Continua 2 (CT2) que se fundamenta en la realización de un ejercicio escrito basado en los contenidos de los temas 6 y 7. Tendrá lugar la 7ª semana del curso.
3. Proyecto de Investigación (CT3) el cual consiste en la realización de un proyecto completo basado en los contenidos de todos los temas del temario que se desarrollará a lo largo del curso y se entregará la 10ª semana del mismo.
4. Prueba práctica 1 en el aula informática (CP1) que consta de un ejercicio con cuestiones sobre el temario relativo a la viabilidad de proyectos y a la construcción de un EDT (Estructura de Descomposición del Proyecto). Tendrá lugar la 2ª semana del curso.
5. Prueba práctica 2 en aula informática (CP2) estriba en la realización de un ejercicio con preguntas sobre el temario 3 y 4. Tendrá lugar la 4ª semana del curso.
6. Prueba práctica 3 en aula informática (CP3) se basa en la realización de un ejercicio con preguntas sobre el temario 5, 6 y 7. Tendrá lugar la 7ª semana del curso.
7. Prueba práctica 4 en aula informática (CP4) en que se realiza un ejercicio con preguntas sobre el tema de gestión y seguimiento del proyecto, tendrá lugar en la 9ª semana.

Sobre el desarrollo de las pruebas de evaluación, a continuación se especifica la duración de cada una de ellas:

1. CT1, CT2 y CT3: tendrán una duración de 1.30h.
2. CP1, CP2, CP3, CP4: tendrán una duración de 2.30h y se realizarán en el aula de informática.

a.3) En lo relativo a los procedimientos de evaluación, además de la aplicación de todos los aspectos contemplados en la normativa para la evaluación final, se establece lo siguiente:

1. Prueba de Evaluación Final Ordinaria (PEF-O), consiste en la realización de una serie de cuestiones y ejercicios a resolver de forma escrita basados en los contenidos de los nueve grupos de procesos impartidos en la asignatura. Además, se deberá entregar un proyecto final de investigación (PEP-O) coordinado con el docente responsable de la asignatura. Tendrá lugar en la fecha oficialmente fijada por la dirección de los estudios para la realización del examen final.
2. Prueba práctica Final Ordinaria (PPF-O), constituida por una serie de ejercicios relativos a los mismos contenidos que las Pruebas prácticas CP1, CP2, CP3, CP4. Tendrá lugar en la fecha oficialmente fijada para la realización del examen final. Sobre el

desarrollo de las pruebas de evaluación, a continuación se especifica la duración de cada una de las pruebas:

1. Prueba de Evaluación Final Ordinaria (PEF-O). Tendrá una duración de 1h 30' y se realizará en las aulas oficialmente asignadas por la dirección de los estudios.

2. Prueba de práctica Final Ordinaria (PLF-O) Tendrá una duración de 1h 30' y se realizará en aula informática.

a.4) En lo referente a los procedimientos de evaluación, además de la aplicación de todos los aspectos contemplados en la normativa, para la convocatoria extraordinaria se establece lo siguiente:

1. La convocatoria del examen extraordinario tendrá el mismo número de pruebas, con el mismo formato que la evaluación final;

2. La convocatoria extraordinaria tendrá lugar en la fecha oficialmente fijada al efecto;

3. Los resultados de las Pruebas prácticas en la aula de informática obtenidos en la convocatoria ordinaria, tanto continua como final, se tendrán en cuenta para la convocatoria extraordinaria.

Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación están vinculados a las competencias que se han definido para la misma, incluidas las competencias actitudinales, y estarán orientados a recoger tanto el nivel de comprensión de los contenidos e ideas básicas, así como la capacidad de aplicar los conceptos en la resolución de problemas, sin y con la ayuda de herramientas software. Además se tendrá en cuenta la actitud de colaboración y retroacción en la realización de las tareas tanto individualmente como en grupo, así como el grado de interés mostrado en la realización y cumplimiento de las actividades de clase y de trabajo autónomo, por lo que será fundamental la entrega en tiempo y forma de todas las actividades. En la evaluación de la adquisición de competencias se tendrá en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- ✓ Dominio y aplicación de los contenidos y conceptos básicos: 40%
- ✓ Resolución de problemas prácticos y manejo de herramientas de gestión de proyectos: 40%
- ✓ Interés y motivación en la realización de tareas y prácticas: 20%.

Por otra parte, los resultados de evaluación obtenidos estarán fundamentados sobre las siguientes rúbricas:

Sobresaliente. Un excelente dominio de la comprensión y aplicación de los contenidos y conceptos básicos, al igual que en la resolución de problemas prácticos sobre la gestión de proyectos de traducción.

Notable. Un alto manejo de la comprensión y aplicación de los contenidos y conceptos básicos, al igual que en la resolución de problemas de gestión de proyectos. Interés notable en la realización y entrega de tareas y prácticas.

Aprobado. Suficiente manejo de la comprensión y aplicación de los contenidos y conceptos básicos, al igual que en la resolución de problemas prácticos de gestión de proyectos de traducción. Poco interés en la realización y entrega de tareas y prácticas.

Suspenso. Escaso dominio y comprensión de los contenidos y conceptos básicos, al igual que en la resolución de problemas prácticos. Interés muy bajo en la realización y entrega de tareas y prácticas.

Las actividades e instrumentos de evaluación

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se basa en el desarrollo de competencias; los instrumentos, los criterios de calidad aplicados a cada uno de ellas y la ponderación de las mismas, se presenta a continuación.

Tabla 2
Instrumentos, criterios de calidad y ponderación

INSTRUMENTOS	CRITERIOS DE CALIDAD	PONDERACIÓN
Lista de control de asistencia	Presencia en clase teórica, práctica y sesiones de tutoría	1 punto
Portafolio o carpeta de prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las actividades realizadas en clase • Inclusión y valoración de todas las actividades • Corrección en su realización • Claridad expositiva • Estructuración y sistematización • Originalidad y creatividad • Capacidad crítica y autocrítica • Capacidad de análisis y síntesis • Incorporación de bibliografía 	2 puntos
Realización de trabajos dirigidos o casos prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del trabajo • Inclusión de todos los puntos acordados • Dominio y precisión en la formulación • Coherencia entre los elementos • Capacidad de análisis y síntesis • Incorporación de bibliografía • Autoevaluación y evaluación recíproca 	3 puntos

Prueba teórico-práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la materia • Precisión en las respuestas • Claridad expositiva • Estructuración de ideas • Espíritu crítico en la presentación de contenidos • Planificación y organización del tiempo 	4 puntos
-------------------------	--	----------

Observaciones

Para superar la asignatura, los alumnos tendrán en cada instrumento de evaluación, al menos, la mitad de la puntuación establecida en cada uno de ellos. En el caso de que, tras la participación activa en clase durante el curso, la realización de las actividades propuestas y la calificación obtenida en los exámenes no fuese suficiente para superar la asignatura en la convocatoria de junio, el alumno deberá realizar el examen teórico-práctico correspondiente en la convocatoria extraordinaria, conservando las notas obtenidas en los trabajos y por la asistencia y participación activa en clase.

Evaluación docente

La evaluación del plan de estudios, que incluye la valoración de la enseñanza y la práctica docente, se realizará mediante la aplicación al alumnado de cuestionarios en momentos distintos.

3. LAS COMPETENCIAS O RESULTADOS ESPERADOS DEL APRENDIZAJE

En esta asignatura se desarrollan de forma amplia las siguientes competencias:

Transversales/Genéricas:

- ✓ capacidad de análisis y síntesis
- ✓ Capacidad de planificación, organización, ejecución y control
- ✓ Comunicación oral y escrita
- ✓ Conocimientos de informática de gestión de proyectos
- ✓ Resolución de problemas
- ✓ Toma de decisiones
- ✓ Razonamiento crítico
- ✓ Compromiso ético
- ✓ Habilidades en las relaciones interpersonales
- ✓ Trabajo en equipo
- ✓ Aprendizaje autónomo.

Específicas de la asignatura:

- ✓ Saber definir los conceptos y los diferentes tipos de proyectos
- ✓ Comprender la terminología y actividades básicas relacionadas con la gestión de proyectos y valorar su importancia
- ✓ Conocer las fases y etapas propias de la gestión de proyectos de traducción

- ✓ Conocer la metodología de gestión de proyectos, sus conceptos y procesos más relevantes
- ✓ Saber cómo se determinan las tareas, sus dependencias y los recursos necesarios para la realización de proyectos de traducción
- ✓ Conocer las técnicas de representación gráfica del calendario, así como su utilidad para calcular las fechas del proyecto y controlar las tareas y recursos
- ✓ Conocer y saber aplicar los métodos modernos de planificación en los proyectos
- ✓ Retener y saber aplicar los métodos de estimación de la envergadura del proyecto de traducción o localización
- ✓ Entender las distintas clases de métodos de estimación de costes existentes y la utilidad de cada uno
- ✓ Asimilar la importancia de la ejecución de actividades de seguimiento y control, y solucionar las acciones correctivas necesarias
- ✓ Discernir la necesidad e importancia de la gestión, la organización de los recursos humanos y las interfaces del proyecto
- ✓ Conocer la importancia de la comunicación en los proyectos, las distintas formas de comunicación y de gestión de los flujos de trabajo
- ✓ Comprender la importancia de la gestión de calidad durante el desarrollo de un proyecto
- ✓ Asimilar las estrategias y técnicas que permiten realizar un seguimiento y control adecuadamente, así que la resolución de conflictos.

4. LA DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Se trata de aplicar un conjunto de conocimientos a la realización de un proyecto como prestatarios de servicios ante un cliente. Tal y como destaca Pym (2008:8), los alumnos deben estar bien preparados en habilidades de gestión de una actividad traductora, no sólo para mejorar su empleo, sino también para comprender que una actividad traductora forma parte de un todo que posee un ciclo de vida en la consecución de los resultados. Tomando el símil de la construcción, se puede afirmar de una gestión que coloca un albañil al pie de pared.

Tabla 3

Programación de los contenidos

Temas	Unidades	Total Clases/dedicación
1-Desafíos, apuestas y contexto de la gestión de proyectos	Unidad 1.1. Gestión basada sobre los resultados	-U. 1.1
	Unidad 1.2. Características de proyectos de traducción	-U. 1.2
	Unidad 1.3. Ciclo de vida de proyectos	-U. 1.3
	Unidad 1.4. Procesos de gestión de proyectos de traducción	-U. 1.4
	Unidad 1.5. Estructura organizacional	-U. 1.5

2- Gestión del contenido y especificaciones	Unidad 2.1. Definición y validación de los objetivos	-U. 2.1
	Unidad 2.2. Directrices del proyecto y proyecto de investigación	-U. 2.2
	Unidad 2.3. Definición del contenido y especificaciones	-U. 2.3
	Unidad 2.4. Estructura de descomposición del proyecto (EDP)	-U. 2.4 -CP1
3. Gestión del tiempo y seguimiento de la ejecución	Unidad 3.1. Identificación de actividades	-U 3.1
	Unidad 3.2. Duraciones, PERT y Camino Crítico	-U 3.2
	Unidad 3.3. Estimación de recursos	-U 3.3
	Unidad 3.4. Elaboración del calendario	-U 3.4
	Unidad 3.5. Seguimiento en la ejecución del proyecto con la ayuda del valor añadido	-CP2
4. Gestión de costes y los aspectos financieros	Unidad 4.1. Tipos de costes del proyecto de traducción	-U 4.1
	Unidad 4.2. Estimación de costes	-U 4.2
	Unidad 4.3. Elaboración del presupuesto	-U.4.3
	Unidad 4.4. Seguimiento de la ejecución financiera con el enfoque del valor añadido	-U.4.4 -CP3
5 – Evaluación y gestión de riesgos	Unidad 5.1. Identificación y características de los riesgos	-U 5.1
	Unidad 5.2. Evaluación de riesgos (cuantitativa y cualitativa)	-U 5.2
	-Unidad 5.3. Clasificación y cuantificación de riesgos	-U 5.3
	-Unidad 5.4. Análisis de los impactos y medidas de mitigación	-U 5.4
6 – Gestión de suministros y administración de contratos	Unidad 6.1. Plan de suministros	-U 6.1
	Unidad 6.2. Planificación del contrato	-U 6.2
	Unidad 6.3. Selección de proveedores	-U 6.3
	Unidad 6.4. Negociación y firma del contrato	-U 6.4
	Unidad 6.5. Administración de contratos	-U 6.5

7 – Gestión de la calidad del proyecto de traducción	Unidad 7.1. Conceptos sobre la calidad del proyecto de traducción	-U 7.1
	Unidad 7.2. Normas de calidad en la traducción: EN 15038 y otras	-U 7.2
	Unidad 7.3. Principios de calidad del proyecto de traducción y teorías	-U 7.3
	Unidad 7.4. Aseguramiento y control de calidad	-CP4
8- Gestión de recursos humanos y habilidades personales	Unidad 8.1. Planificación de recursos humanos	-U 8.1
	Unidad 8.2. Selección y matriz de responsabilidades	-U 8.2
	Unidad 8.3. Liderazgo y motivación	-U 8.3
	Unidad 8.4. Desarrollar un equipo y gestión de conflictos	-U 8.4
9- Gestión de comunicaciones e integración	Unidad 9.1. Estrategia y plan de comunicación	-U 9.1
	Unidad 9.2. Informes del progreso	-U 9.2
	Unidad 9.3. Sistema de gestión de la documentación	-U 9.3
	Unidad 9.4. Principios y estilos de comunicación	-U 9.4

**4
ECTS**

Nota: Se estima a 8 ECTS la programación de los contenidos.

Tabla 4
Programación de los contenidos (cont...)

Semana	Contenidos Teóricos	Contenidos Prácticos en aula informática
1	Tema 1. Desafíos apuestas y contexto de la gestión de proyectos: -0. Gestión basada sobre los resultados -1.1. Proyectos	
2	Tema 2. Gestión del contenido y de especificaciones -0. Definición y validación de los objetivos -2.1. Marco conceptual del proyecto -2.2. Directrices del proyecto y proyecto de investigación	Diseño de la estructura de Descomposición del proyecto (EDP) (CP1)

	-2.3. Definición del contenido y especificaciones	
3	<p>Tema 3. Gestión del tiempo y seguimiento de la ejecución</p> <p>-3.1. Identificación de actividades</p> <p>-3.5. Seguimiento del ejecución de proyectos con el enfoque del valor añadido</p>	<p>Viabilidad del proyecto</p> <p>Duraciones, PERT, CPM y Camino Crítico</p> <p>Elaboración del calendario</p> <p>Estimación del tiempo y recursos</p> <p>Gestión del seguimiento y control</p>
4	<p>Tema 4 Gestión de costes y los aspectos financieros</p> <p>-4.1. Tipos de costes de proyectos de traducción</p>	<p>Viabilidad de proyectos</p> <p>Estimación de costes</p> <p>Elaboración del presupuesto</p> <p>Seguimiento y control del presupuesto</p> <p>CP2 (tema 3 y 4)</p>
5	<p>Tema 5 Evaluación y gestión de riesgos:</p> <p>-5.1. Identificación y características de los riesgos</p> <p>-5.4. Análisis de los impactos y las medidas de mitigación (CT1)</p>	<p>Evaluación de riesgos (cuantitativa y cualitativa)</p> <p>Clasificación y cuantificación de riesgos</p> <p>Seguimiento y control</p>
6	<p>Tema 6 Gestión de suministros y administración de contratos:</p> <p>-6.1. Plan de suministros</p> <p>-6.2. Planificación del contrato</p> <p>-6.3. Selección de proveedores</p> <p>-6.4. Negociación y firma del contrato</p> <p>-6.5. Administración de contratos</p>	<p>Gestión del seguimiento y control</p>
7	<p>Tema 7 Gestión de la calidad del proyecto de traducción:</p> <p>-7.1. Conceptos sobre la calidad del proyecto</p> <p>-7.2. Normas de calidad de la traducción: EN 15038</p> <p>-7.3. Principios de calidad del proyecto de traducción y teorías (CT2)</p>	<p>Gestión del seguimiento y control</p> <p>Seguro y control de calidad (CP3 temas 5, 6 y 7)</p>
8	<p>Tema 8 Gestión de recursos humanos y habilidades personales:</p> <p>-8.3. Liderazgo y motivación</p> <p>-8.4. Desarrollar un equipo y gestión de conflictos</p>	<p>Planificación de recursos humanos</p> <p>Selección y matriz de responsabilidades</p> <p>Gestión del seguimiento y control</p>
9	<p>Tema 9 Gestión de comunicaciones e integración</p> <p>-9.4 Principios y estilos de comunicación</p>	<p>Informes del progreso</p> <p>Plan de comunicaciones</p> <p>Gestión de la documentación de proyectos</p> <p>CP4 (gestión del seguimiento y control)</p>

Nota: Esta programación puede sufrir alguna variación en función de las fiestas en el calendario académico oficial.

Acrónimo: **CT:** Prueba de evaluación continua de la teoría; **CP:** Prueba práctica en aula informática

La distribución de créditos (en horas)

✓ Número de horas presenciales	Total de clases presenciales: 56 horas Evaluación final: 4 horas Número de horas presenciales: 60 horas
✓ Número de horas de trabajo propio del estudiante	140 horas, incluyendo tutorías
✓ Total horas	200

La bibliografía básica y complementaria

Bibliografía básica

- ✓ PMBOK (2013) “La Guía de los fundamentos en gestión de proyectos” 5ta edición. PMI
- ✓ Harold Kerzner (2012) “Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling.

Bibliografía complementaria

La bibliografía complementaria recomendada está compuesta por 10 referencias y estructurada en nueve grupos que conforman el temario de la asignatura.

Tabla 5

Bibliografía complementaria

Temas	Autor	Año	Título
Tema 1	Lussier R. N.	2012	Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill development. Fifth Edition. Cengage Learning. Published by John Hill.
	Meredith J. y Mantel S.	2012	Project Management: A Managerial Approach. John Willey & Sons, Inc.
Tema 2	Henry Mintzberg	2013	Simply managing: the award-winning managing, streamlined for busy managers. What manager

			do – and can do better. Berret Koehler Publiised inc. First edition. PDF e-book
Tema 3	PMI	2010	Practice Standard for Scheduling. 2nd. Edition
Tema 4	PMI	2010	Practice Standard for Estimating
Tema 5	Alexander J. et al.	2010	Quantitative Risk Management: Concepts, Techniques, and Tools. Princeton series in finance
Tema 6	Quijada H. et al.	2009	Criterios para la obtención de una gestión de adquisiciones exitosa en un proyecto. Universidad de Oriente. URL: http://hdl.handle.net/123456789/1624
Tema 7	Harold Kerzner	2014	Project Management Best Practices: Achieving Global Excellence. Third Edition. John Wiley & Sons, Inc.
Tema 8	Qiah S. & Jianguo C.	2006	Human side of project management: Leadership skills. PMI publication.
Tema 9	Gido J. & Clements J.	2012	Sucessful Project Management. Student Edition

Los recursos necesarios

Infraestructura del aula teórica e informática

- ✓ campus online: módulo de contenidos donde los alumnos podrán encontrar materiales y recursos en la gestión efectiva de un proyecto
- ✓ Herramientas de comunicación, foro en la gestión de proyectos
- ✓ Herramientas de evaluación, exámenes, trabajo y autoevaluación
- ✓ Herramientas de seguimiento: horarios, eventos en gestión de proyectos de traducción, oportunidades de empleo, calificaciones, entre otros.

Programa informático

Se utilizará para el desarrollo tanto del trabajo relacionado con las actividades presenciales realizadas fundamentalmente en el aula de informática.

Biblioteca de la universidad

Los alumnos tendrán a su disposición los recursos bibliográficos de la biblioteca de la universidad. Se procurará que existan en la misma, suficientes copias de todos los libros recomendados.

ANEXO B
ESTADÍSTICAS DE LOS RESULTADOS

Estadísticos

		PEM1	PEM2	PEM3	PEM4	EXE1	EXE2	EXE3
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,4000	3,8000	4,2000	3,1000	3,8000	3,7000	4,1000
Desviación estándar		1,26491	1,75119	1,39841	1,66333	1,81353	1,49443	1,37032
Varianza		1,600	3,067	1,956	2,767	3,289	2,233	1,878

Estadísticos

		EXE4	DNA1	DNA2	DNA3	DNA4	CAM1	CAM2
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		2,8000	2,6000	4,2000	3,3000	2,6000	4,6000	4,0000
Desviación estándar		1,54919	1,42984	1,68655	1,56702	1,42984	1,26491	1,24722
Varianza		2,400	2,044	2,844	2,456	2,044	1,600	1,556

Estadísticos

		CAM3	CAM4	NET1	NET2	NET3	NET4	TIE1
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,9000	3,8000	4,0000	2,9000	3,5000	2,9000	3,1000
Desviación estándar		1,37032	1,31656	1,15470	1,52388	1,35401	1,52388	1,44914
Varianza		1,878	1,733	1,333	2,322	1,833	2,322	2,100

Estadísticos

		TIE2	TIE3	TIE4	APR1	APR2	APR3	APR4
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,2000	4,2000	2,9000	3,3000	4,4000	2,7000	2,7000
Desviación estándar		1,61933	1,22927	1,52388	1,56702	,69921	1,49443	1,49443
Varianza		2,622	1,511	2,322	2,456	,489	2,233	2,233

Estadísticos

		ALD1	ALD2	ALD3	BAC1	BAC2	BAC3	SUR1
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,1000	3,3000	4,5000	3,1000	3,3000	2,8000	3,1000
Desviación estándar		1,44914	1,56702	,52705	1,44914	1,56702	1,61933	1,44914
Varianza		2,100	2,456	,278	2,100	2,456	2,622	2,100

Estadísticos

		SUR2	SUR3	APRO1	APRO2	APRO3	APRO4	EEF1
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,3000	4,5000	4,6000	3,8000	4,6000	2,6000	4,6000
Desviación estándar		1,56702	,52705	1,26491	,91894	1,26491	1,42984	1,26491
Varianza		2,456	,278	1,600	,844	1,600	2,044	1,600

Estadísticos

		EEF2	EEF3	EEF4	BES1	BES2	BES3	BES4
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,4000	3,5000	3,1000	3,4000	3,6000	3,3000	3,0000
Desviación estándar		1,42984	1,08012	1,44914	1,42984	1,77639	1,56702	1,69967
Varianza		2,044	1,167	2,100	2,044	3,156	2,456	2,889

Estadísticos

		ADA1	ADA2	ADA3	ADA4	MPE1	MPE2	MPE3
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	5	5	5	5	5	5	5
Media		3,3000	2,9000	4,1000	1,3000	4,1000	4,2000	3,5000
Desviación estándar		1,56702	1,79196	,87560	,48305	,87560	1,22927	1,08012
Varianza		2,456	3,211	,767	,233	,767	1,511	1,167

Estadísticos

		MPE4	EMG1	EMG2	EMG3	EMG4	EMV1	EMV2
N	Válido	0	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	15	5	5	5	5	5	5
Media			3,0000	3,4000	3,6000	3,4000	3,6000	3,4000
Desviación estándar			1,49071	1,42984	1,34990	1,42984	1,34990	1,42984
Varianza			2,222	2,044	1,822	2,044	1,822	2,044

Estadísticos

		EMV3	EMV4
N	Válido	10	10
	Perdidos	5	5
Media		3,4000	3,4000
Desviación estándar		1,42984	1,42984
Varianza		2,044	2,044

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza
Medias de elemento	3,600	3,400	3,800	,400	1,118	,080
Varianzas de elemento	2,333	1,600	3,067	1,467	1,917	1,076
Covariables entre elementos	-,911	-,911	-,911	,000	1,000	,000
Correlaciones entre elementos	-,411	-,411	-,411	,000	1,000	,000

Estadísticas de elemento de resumen

	N de elementos
Medias de elemento	2
Varianzas de elemento	2
Covariables entre elementos	2
Correlaciones entre elementos	2

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
7,2000	2,844	1,68655	2

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	12,800	9	1,422		
Intra sujetos					
Entre elementos	,800	1	,800	,247	,631
Residuo	29,200	9	3,244		
Total	30,000	10	3,000		
Total	42,800	19	2,253		

Media global = 3,6000

```

RELIABILITY/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4 DNA1
DNA2 DNA3 DNA4 CAM1 CAM2 CAM3 CAM4 NET1 NET2 NET3 NET4 TIE1 TIE2 TIE3
TIE4 APR1 APR2 APR3 APR4 ALD1 ALD2 ALD3 BAC1 BAC2 BAC3 SUR1 SUR2 SUR3
APRO1 APRO2 APRO3 APRO4 EEf1 EEf2 EEf3 EEf4 BES1 BES2 BES3 BES4 ADA1
ADA2 ADA3 ADA4 MPE1 MPE2 MPE3 MPE4 EMG1 EMG2 EMG3 EMG4 EMV1 EMV2 EMV3
EMV4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

```

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza
Medias de elemento	3,625	3,100	4,200	1,100	1,355	,229
Varianzas de elemento	2,347	1,600	3,067	1,467	1,917	,468
Covariables entre elementos	-,556	-1,533	1,533	3,067	-1,000	1,088
Correlaciones entre elementos	-,232	-,526	,659	1,186	-1,252	,183

Estadísticas de elemento de resumen

	N de elementos
Medias de elemento	4
Varianzas de elemento	4
Covariables entre elementos	4
Correlaciones entre elementos	4

Anova

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	6,125	9	,681		
Intra sujetos Entre elementos	6,875	3	2,292	,789	,510
Residuo	78,375	27	2,903		
Total	85,250	30	2,842		
Total	91,375	39	2,343		

Media global = 3,6250

RELIABILITY

```

/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

```

Correlación entre elementos

	PEM1	PEM2	PEM3	PEM4	EXE1	EXE2	EXE3	EXE4
PEM1	1,000	-,411	-,302	-,285	-,300	-,341	-,474	-,352
PEM2	-,411	1,000	-,526	-,526	-,434	-,110	-,407	,352
PEM3	-,302	-,526	1,000	,659	,806	,085	,684	,123
PEM4	-,285	-,526	,659	1,000	,744	,595	,726	-,423
EXE1	-,300	-,434	,806	,744	1,000	,508	,635	-,016
EXE2	-,341	-,110	,085	,595	,508	1,000	,179	-,461
EXE3	-,474	-,407	,684	,726	,635	,179	1,000	,220

EXE4	-,352	,352	,123	-,423	-,016	-,461	,220	1,000
------	-------	------	------	-------	-------	-------	------	-------

Matriz de covarianzas entre elementos

	PEM1	PEM2	PEM3	PEM4	EXE1	EXE2	EXE3	EXE4
PEM1	1,600	-,911	-,533	-,600	-,689	-,644	-,822	-,689
PEM2	-,911	3,067	-1,289	-1,533	-1,378	-,289	-,978	,956
PEM3	-,533	-1,289	1,956	1,533	2,044	,178	1,311	,267
PEM4	-,600	-1,533	1,533	2,767	2,244	1,478	1,656	-1,089
EXE1	-,689	-1,378	2,044	2,244	3,289	1,378	1,578	-,044
EXE2	-,644	-,289	,178	1,478	1,378	2,233	,367	-1,067
EXE3	-,822	-,978	1,311	1,656	1,578	,367	1,878	,467
EXE4	-,689	,956	,267	-1,089	-,044	-1,067	,467	2,400

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza
Medias de elemento	3,612	2,800	4,200	1,400	1,500	,233
Varianzas de elemento	2,399	1,600	3,289	1,689	2,056	,358
Covariables entre elementos	,104	-1,533	2,244	3,778	-1,464	1,326
Correlaciones entre elementos	,034	-,526	,806	1,333	-1,531	,220

Estadísticas de elemento de resumen

	N de elementos
Medias de elemento	8
Varianzas de elemento	8
Covariables entre elementos	8
Correlaciones entre elementos	8

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
28,9000	24,989	4,99889	8

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	28,112	9	3,124		
Intra sujetos Entre elementos	16,288	7	2,327	1,014	,430

Residuo	144,587	63	2,295		
Total	160,875	70	2,298		
Total	188,988	79	2,392		

Media global = 3,6125

RELIABILITY

```

/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4 DNA1 DNA2 DNA3
DNA4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

```

Matriz de covarianzas entre elementos

	PEM1	PEM2	PEM3	PEM4	EXE1	EXE2	EXE3	EXE4
PEM1	1,600	-,911	-,533	-,600	-,689	-,644	-,822	-,689
PEM2	-,911	3,067	-1,289	-1,533	-1,378	-,289	-,978	,956
PEM3	-,533	-1,289	1,956	1,533	2,044	,178	1,311	,267
PEM4	-,600	-1,533	1,533	2,767	2,244	1,478	1,656	-1,089
EXE1	-,689	-1,378	2,044	2,244	3,289	1,378	1,578	-,044
EXE2	-,644	-,289	,178	1,478	1,378	2,233	,367	-1,067
EXE3	-,822	-,978	1,311	1,656	1,578	,367	1,878	,467
EXE4	-,689	,956	,267	-1,089	-,044	-1,067	,467	2,400
DNA1	-,822	,911	-,578	-,067	-,644	,533	-,067	-,200
DNA2	,800	-,178	-,711	-,356	-,178	,178	-,356	-,178
DNA3	,089	-,711	,378	,967	,733	-,011	1,300	,400
DNA4	-,044	-1,644	,867	2,044	1,133	1,200	,822	-1,644

Matriz de covarianzas entre elementos

	DNA1	DNA2	DNA3	DNA4
PEM1	-,822	,800	,089	-,044
PEM2	,911	-,178	-,711	-1,644
PEM3	-,578	-,711	,378	,867
PEM4	-,067	-,356	,967	2,044
EXE1	-,644	-,178	,733	1,133
EXE2	,533	,178	-,011	1,200
EXE3	-,067	-,356	1,300	,822
EXE4	-,200	-,178	,400	-1,644
DNA1	2,044	-1,689	-1,200	,156
DNA2	-1,689	2,844	1,600	-,356
DNA3	-1,200	1,600	2,456	,244
DNA4	,156	-,356	,244	2,044

Estadísticas de elemento de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza
Medias de elemento	3,467	2,600	4,200	1,600	1,615	,352
Varianzas de elemento	2,381	1,600	3,289	1,689	2,056	,269
Covariables entre elementos	,085	-1,689	2,244	3,933	-1,329	,995
Correlaciones entre elementos	,032	-,742	,860	1,602	-1,158	,173

Estadísticas de elemento de resumen

	N de elementos
Medias de elemento	12
Varianzas de elemento	12
Covariables entre elementos	12
Correlaciones entre elementos	12

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
41,6000	39,822	6,31049	12

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	29,867	9	3,319		
Intra sujetos					
Entre elementos	38,667	11	3,515	1,531	,132
Residuo	227,333	99	2,296		
Total	266,000	110	2,418		
Total	295,867	119	2,486		

Media global = 3,4667

RELIABILITY

```

/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4 DNA1 DNA2 DNA3
DNA4 CAM1 CAM2
CAM3 CAM4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA

```

/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	31,056	9	3,451		
Intra sujetos Entre elementos	53,644	15	3,576	1,682	,062
Residuo	287,044	135	2,126		
Total	340,688	150	2,271		
Total	371,744	159	2,338		

Media global = 3,6188

RELIABILITY

```

/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4 DNA1 DNA2 DNA3
DNA4 CAM1 CAM2 CAM3 CAM4 NET1 NET2 NET3 NET4 TIE1 TIE2 TIE3 TIE4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

```

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	19,017	9	2,113		
Intra sujetos Entre elementos	76,450	23	3,324	1,541	,060
Residuo	446,383	207	2,156		
Total	522,833	230	2,273		
Total	541,850	239	2,267		

Media global = 3,5250

RELIABILITY

```

/VARIABLES=PEM1 PEM2 PEM3 PEM4 EXE1 EXE2 EXE3 EXE4 DNA1 DNA2 DNA3
DNA4 CAM1 CAM2 CAM3 CAM4 NET1 NET2 NET3 NET4 TIE1 TIE2 TIE3 TIE4 APR1
APR2 APR3 APR4 ALD1 ALD2 ALD3 BAC1 BAC2 BAC3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR COV ANOVA
/SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.

```


ANEXO C

**CARTA DE PRESENTACIÓN EN LAS EMPRESAS
Y EL CUESTIONARIO**

Asunto: Carta de compromiso y confidencialidad del estudio con fines académicos

En primer lugar, agradecerle su colaboración desinteresada en este proyecto de investigación sobre las características del trabajo en una empresa de traducción e interpretación. En concreto, el objeto de esta investigación es describir las tareas realizadas por los gestores de proyectos de traducción en su labor cotidiana en las empresas de traducción e interpretación de la Comunidad de Madrid.

Dicho estudio forma parte de la Tesis Doctoral que comencé a desarrollar desde 2010, en el departamento de traducción e interpretación de la Universidad de Alcalá de Henares, dirigido por la profesora Carmen Valero Garcés. A través de la firma de este documento se estipula la garantía de que su participación en el estudio es voluntaria y anónima. Por mi parte, mediante la firma de este documento, me comprometo a asegurar la confidencialidad de la información recogida en su entidad.

Atentamente,

Preguntas para los ejecutivos de las empresas de traducción e interpretación

Sección I- El perfil de la empresa

P1) Defina la actividad principal de su empresa (tipo de servicio, tipo de traducciones, encargos, etc...)

P2) Defina la actividad secundaria de su empresa:

P3) ¿Cuántos años hace que opera su empresa?

- Durante un periodo \leq a 2 años
- Durante un periodo \leq a 5 años
- Durante un periodo \leq a 10 años
- Durante un periodo \leq a 15 años
- Más de 15 años

P4) ¿En qué lenguas trabaja usted?

P5) ¿Cuál es el número total de los traductores (a tiempo completo y parcial) que tiene su empresa?

P6) ¿Qué estudios tienen los traductores en su empresa?

P7) ¿Cómo se comunica entre ellos? ¿Con qué motivo?

P8) ¿Qué función desempeñan los traductores en su empresa? ¿Cómo se distribuyen las actividades de la empresa por puesto de trabajo?

P9) ¿Son puestos de trabajo muy variados, heterogéneos?

P10) ¿Esta distribución es fija o cambia con la antigüedad en la empresa?

P11) Seleccione la respuesta que mejor se adapte a su opinión sobre la calidad de la traducción a realizar en su empresa

- Excelente calidad
- Buena calidad
- Calidad media

Sección II- Su opinión sobre la gestión de proyectos de traducción

Definición del papel de la gestión de proyectos en la actividad traductora

P12) La gestión de proyectos consiste según usted en:

- La coordinación del trabajo de traducción en general
- El examen y la mejora del trabajo de traducción
- El seguimiento y el control del plazo de entrega, de costes y calidad de la traducción

P13) Según usted, la gestión de proyectos de traducción:

- Aporta mucho a la calidad de la actividad traductora
- Aporta poco a la calidad de la actividad traductora
- No aporta nada a la calidad de la actividad traductora
- Sin opinión.

P14) Entre las afirmaciones siguientes: ¿Cuáles definen mejor a un buen traductor? (hasta 3 respuestas posibles)

- Es un buen comunicador
- Es un catalizador y trabaja muy bien en equipo
- Es un buen mediador cultural
- Conoce muy bien el proceso de gestión de una actividad traductora
- Sabe muy bien planificar, organizar, ejecutar y controlar su trabajo

P15) ¿La formación en gestión de proyectos de traducción es ideal para asegurar una buena formación del futuro traductor?

- SI.
- No.
- Sin opinión

¿Porqué?

P16) Según usted, ¿a qué nivel del discurso en la traductología debe intervenir principalmente la gestión de proyectos?

- En la coherencia global de la planificación y la organización de la actividad
- En cada fase de la actividad traductora
- En cada palabra o terminología
- En todos los fases del ciclo de vida del proyecto de traducción

P17) ¿Es indispensable un curso de gestión de proyectos en los programas universitarios de traductología?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
Menos Importante Más Importante

P18) ¿Cuáles son los procedimientos de gestión de proyectos frecuentemente aplicados en su empresa?

- Procedimientos de inicio de la actividad traductora
- Procedimientos de planificación de la actividad traductora
- Procedimientos de ejecución de la actividad traductora
- Procedimientos de control de la actividad traductora
- Procedimientos de cierre de la actividad traductora
- Otros procedimientos (especificar)

P19) Según usted, ¿cuáles son las herramientas básicas que el futuro traductor debe saber manejar y dominar?

P20) Al realizar un encargo, ¿cuáles son los métodos que generalmente se aplican al gestionarlo?

- Lectura del documento original, revisión comparativa del original y de la traducción
- Revisión comparativa del original y de la traducción
- Lectura del documento original, y revisión unilingüe de la traducción
- Revisión unilingüe de la traducción, y consulta del original
- Revisión unilingüe de la traducción
- Revisión de la planificación inicial de la actividad en cuanto a los plazos, los costes y la calidad.

P21) Generalmente, ¿cómo se planifica, se organiza, se ejecuta y se controla una actividad traductora en su empresa?

- Por la definición de los objetivos
- Por la planificación del presupuesto y del plazo de entrega
- Por la revisión centralizada del documento en su totalidad
- Por la gestión cruzada entre traductores + revisión centralizada del documento en su totalidad
- De otra manera (especificar)

P22) ¿A qué(s) criterio(s) de calidad se debe según usted, la satisfacción en todo tipo de traducción?

- La exactitud de la corrección lingüística
- La adaptación funcional
- La calidad redaccional
- La buena gestión de los plazos/calendarios-costes
- Otros criterios (especificar)

¿Porqué?

P23) ¿Cuáles cree usted que son los errores más graves que pueden ocurrir en la traducción? (notar de 1 a 4 o 5, del error más grave al error menos grave)

Concepto	Cota
• Cualquier error gramatical	
• Cualquier mala elección de la terminología en relación a un término clave del documento	
• Cualquier mala selección de los equipamientos y materiales adecuados	
• Cualquier error de sentido	
• Cualquier error en el cálculo del presupuesto de la traducción	
• Cualquier error en la evaluación de los riesgos de la traducción	
• Cualquier error de comunicación con los interfaces (cliente, proveedor, compañeros del trabajo, etc.)	
• Otro error (especificar)	

P24) El traductor hace uso de varios conocimientos en la gestión de su proyecto tal y como demuestran las investigaciones y publicaciones, clasifique por orden de importancia los siguientes conceptos:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____
 Ninguno Mucho
 Conocimiento conocimiento

Concepto	Cota
• Conocimientos de gestión de riesgos de la actividad traductora	
• Conocimientos de gestión de calidad de la actividad traductora	
• Conocimientos de gestión de comunicación (clientes, proveedores, compañeros, etc.)	
• Conocimientos de gestión del alcance o inicio de la actividad traductora	
• Conocimientos de gestión del plazo de la actividad traductora	

• Conocimientos de gestión del coste de la actividad traductora	
• Conocimientos de gestión del suministro de la actividad traductora	
• Conocimientos de gestión del equipo del proyecto de traducción	

P25) Describa con sus propias palabras lo que es más importante para su empresa en la realización de un proyecto de traducción:

P26) El personal que trabaja, ¿es especializado o polivalente? ¿Qué se valora más en su empresa?

P27) Describa con sus propias palabras los conocimientos que debe poseer un traductor

P28) Si un graduado en la traductología posee los conocimientos que usted menciona en la pregunta anterior, ¿Estaría dispuesto a contratarle en su empresa?

P29) ¿Qué es la traducción según usted?

P30) En su opinión, ¿cuáles son las habilidades específicas del traductor?

P31) ¿Es su empresa capaz de realizar un encargo satisfactoriamente? ¿Por qué?

P32) En su opinión, ¿cuáles son las principales herramientas de un traductor?

P33) ¿Qué significa para usted el concepto de “Calidad” en las prestaciones de servicios en traductología?

P34) ¿Cuál es su nivel de estudios?
